ISSN: 0024-3868

Indexed by Thomson Reuters Emerging Citation AHCI, Impact: 1.037

THOMSON REUTERS

LINGUA NOSTRA

CASA EDITRICE G C SANSONI SPA
Publisher: Firenze, Sansoni

ITALY: VOLUME LXXVIII: Fasc.3-4, Settembre - Dicembre

Rivista fondata nel 1939 da B. Migliorini e G. Devoto
Trimestrale

SOLO CARTACEO:
ITALIA 80,00 / ESTERO 100,00
CARTA+WEB: WWW.LINGUANOSTRAJOURNAL.ORG
ITALIA 98,00 / ESTERO 125,00

Fascicoli singoli (solo carta):
ITALIA 30,00 (singolo) - 45,00 (doppio) / ESTERO 40,00 (singolo) - 55,00 (doppio)
Per ordini: distribuzione Licosa

La procedura di attivazione dell'abbonamento online viene gestita come segue:
· Alla sottoscrizione dell'abbonamento da parte della biblioteca/ente/istituzione, corrisponde una licenza che include l'attivazione della versione on-line della rivista a un indirizzo IP (o un IP range). Le biblioteche/enti/istituzioni che desiderano attivare un numero di IP superiore a 1 (incluso nell'abbonamento) dovrebbero dunque prendere contatto con il nostro ufficio periodici o con la responsabile riviste (Serena Settesoldi, segreteria@linguanostrajournal.org) per la conferma e per la fatturazione o per segnalare l'IP principale associato alla sottoscrizione dell'abbonamento.

Volume LXXVIII
Fascicolo 3-4. 2017

Lingua nostra

Vol. LXXVIII, Fasc.3-4. Parlo A. Bellini 2017

DOI: 9897-837-LN-89

PROSPETTIVE LINGUISTICA LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA

Parlo A. Bellini
Penn State University

ASTRATTO

E 'ampiamente riportato (per esempio, Belz & Müller-Hartmann, 2002; Kern, 1996; Kinginger, in corso di stampa; Warschauer & Kern, 2000) che gli obiettivi di studio della lingua telecollaborative sono lo sviluppo di lingua straniera (FL) competenza linguistica e la la facilitazione della competenza interculturale (ad esempio, Bausch, Cristo, e Krumm, 1997; Bredella & Delanoy, 1999; Byram, 1997; Harden & Witte, 2000). Mentre valutazioni dell'impatto di telecollaboration sulla competenza linguistica FL sono stati basati sulle descrizioni strutturali del discente discorso fin dai primi giorni di ricerca in questo campo (ad esempio, Beauvois, 1992; Chun, 1994; Kelm, 1992; Kern, 1995; Pelletieri, 2000;Sotillo 2000; Warschauer, 1996), le discussioni di competenza interculturale nella stessa configurazione sono stati caratterizzati in primo luogo in termini alinguistic. Questi contenuti analista-sensibili hanno incluso le analisi di interazione discente in telecollaboration, interviste post-semestre con gli studenti che hanno partecipato ai progetti telecollaborative ei sondaggi attitudinali di questi stessi studenti (ad esempio, Fischer, 1998;Furstenberg, Levet, l'inglese, e Maillet 2001;

Lomicka, 2001; Müller-Hartmann, 1999; von der Emde, Schneider, e Kötter, 2001; Warschauer, 1998; vedere, tuttavia, Belz, 2001; Belz & Müller-Hartmann, 2003). In generale, i campi di apprendimento delle lingue straniere e l'insegnamento (FLL & T) non hanno né sostenuto né presentato interpretazioni linguisticamente critici dello sviluppo della competenza interculturale in telecollaboration. In questo articolo, vi presento un caso di studio dettagliato dello sviluppo della competenza interculturale (o mancanza) in una partnership di posta elettronica tedesco-americano esaminando l'interazione elettronica prodotta in questo scambio, nel quadro della teoria di valutazione (ad esempio, Eggins & Slade, 1997; Martin, 2000;Bianco 1998), Un approccio linguistico Hallidayian ispirato alla ricerca del linguaggio valutativo.

La qualità della conversazione potrebbe essere una delle misure più significative della civiltà, e quando la gente conversare, gli interlocutori inevitabilmente si rendono conto che le civiltà non si scontrano, contrariamente ad alcune riduzionisti accademici, la media e politici ... (Kadir, 2003, p 9;. corsivo)

INTRODUZIONE

Lo scopo principale di questo lavoro è quello di suggerire un'analisi linguistico con messa a terra della competenza interculturale (IC) per l'apprendimento delle lingue straniere telecollaborative e l'insegnamento (FLL & T). Telecollaboration prevede l'utilizzo di strumenti di comunicazione di Internet da parte degli studenti dispersi a livello internazionale della lingua in contesti istituzionalizzati, al fine di promuovere lo sviluppo di (a) lingua straniera (FL) competenze linguistiche e (b) la competenza interculturale (ad esempio,Belz, 2002b;Furstenberg et al., 2001; Kinginger 1998, in corso di stampa; Müller-Hartmann, 1999; Thorne, 1999; Warschauer, 1996; Warschauer & Kern, 2000).[2]Come risultato della mediazione tecnologica impiegata nello studio telecollaborative, i partecipanti a ciascuna estremità della rete hanno accesso diretto (e conveniente) ai rappresentanti esperte del "languaculture" in fase di studio (Agar, 1994). In FLL & T, IC è tipicamente genericamente definito come una presa di coscienza e / o la comprensione di atteggiamenti, credenze, valori e pratiche stranieri (linguistiche) (ad esempio, Bredella, 2000, p 146;. Hu, 2000, p 97;. Kinginger, in stampa; Kramsch, 1998, pp 27-29).. Uno degli obiettivi di questo lavoro è quello di rimpolpare la nozione di IC nel caso particolare di telecollaboration attraverso una stretta attenzione alla sua codifica linguistica e di espressione nel mezzo del discorso elettronico[1].

, Burton, 1982; Martin, 1995;Bianco 1998). Tali analisi dovrebbero ampliare il focus di indagine su ciò che gli studenti dicono di includere come lo dicono. La mia domanda non è che le analisi linguistica basata su IC in telecollaboration dovrebbe sostituire le analisi basate sul contenuto, ma piuttosto che il collegamento sistematico degli aspetti della IC al lessico-grammaticale del discorso telecollaborative fornirà il campo di FLL & T con un ulteriore e rivelatore (ma non definitiva) "cut analitica" (Layder, 1993, pag. 108) nella rampantly complesso e multi-layered azione sociale di telecollaborative studio della lingua.

---

[1] Le valutazioni della influenza di utilizzo del computer in aula sulla base di competenza linguistica FL sono stati basati sulle descrizioni strutturali del discente discorso fin dai primi giorni della ricerca in questo campo (ad esempio, Chun, 1994; Kelm, 1992; Kern, 1995; Pelletieri 2000 ; Warschauer, 1996). Al contrario, le discussioni l'impatto dell'uso del computer sullo sviluppo di IC (che comprende usi culturalmente appropriati del linguaggio) sono stati caratterizzati in primo luogo in termini alinguistic. contenuti analista sensibile al genere, i ricercatori hanno impiegato le analisi di e-mail e di chat scambi e indagini retrospettive discente e interviste come gli indici principali di guadagni in IC (ad esempio, Fischer, 1998;Furstenberg et al., 2001;Lomicka, 2001; von der Emde, Schneider, e Kötter, 2001; Warschauer, 1998; vedere, tuttavia, Belz & Müller-Hartmann, 2003). In questo studio, vi suggerisco di IC (o mancanza) in telecollaboration possono essere più pienamente spiegati se i ricercatori aumentano le interpretazioni basate sul contenuto di questo fenomeno con analisi linguistiche Hallidayian-ispirati (ad esempio

Il legame di IC a specifiche caratteristiche lessico-grammaticale è particolarmente importante nel caso di solo testo telecollaborative discorso perché l'interazione studente-studente sarà relativamente "magra" (Daft e Lengel, 1984) per quanto riguarda i segnali di canale visivi come genere, l'età ed etnia, ma anche rispetto ad altri vettori di significato paralinguistici quali "le espressioni facciali che indicano la sincerità, divertimento, fiducia o non piace ... arrossire, sbadigli, respirazione rapida o lampeggiante, il linguaggio del corpo che indica la timidezza, diffidenza o nervosismo; [e] gesti come movimenti della mano o cenni del capo e headshakes che indicano semplice accordo o dissentire ..."(Giese 1998). Secondo il sociologo Erving Goffman (1981, p. 128), "i marcatori paralinguistiche di una lingua figureranno" in indicizzazione piano di un altoparlante o l'allineamento (attitudinale) che lui o lei prende in crescita rispetto al suo interlocutore nella produzione e la ricezione degli enunciati. Così, marcatori di atteggiamento che sono tipicamente veicolati attraverso sistemi espressivi non linguistiche, ma paralleli (Walther, 1996) saranno spostate alla modalità testuale e-posta e chat basata telecollaboration, come nel caso di emoticon (Walther & D' Addario, 2001), oppure sarà assente del tutto.

analisi linguisticamente terra di IC sono mancati in letteratura ad oggi per almeno due motivi. In primo luogo, IC non è stato riconosciuto universalmente come un obiettivo legittimo della FLL & T (Hu, 1999). Nonostante gli sforzi di studiosi come Agar (1994), Fantini (1995), Kramsch (1993, 1998), e McCarthy e Carter (1994) per sciogliere la dicotomia "dubbia" (Kramsch, 1993, pag. 2) di lingua e cultura, molti specialisti di lingua straniera, sia nella teoria e prassi, continuano a concettualizzare la lingua come "un sistema fisso di strutture formali e delle funzioni vocali universali, [a] condotto neutro per la trasmissione di fatti culturali", e quindi persistono nella didattica "lingua e la cultura, o la cultura nel linguaggio, ma non la lingua asculture"(Kramsch, Cain, e Murphy-Lejeune, 1996, pag 105;. corsivo è mio). Può essere il caso che gli analisti non sarebbe cercare le prove dello sviluppo della competenza interculturale nella struttura linguistica dei testi telecollaborative se non accettano la natura inestricabile di lingua e cultura sia a livello pratico e teorico.[3]Eppure, come linguista educativo e analista discorso James Gee (1999) note, è nei dettagli empirici del linguaggio e dell'interazione che "le persone sono danneggiati e aiutati" (p. 2)[2].

Psicologo Rom Harré (2001), tuttavia, commenta una simile mancanza di attenzione al linguaggio in studi psicologici sociali delle relazioni interpersonali: "Lo studio discorsivo di amicizia e di altre relazioni interpersonali è ancora poco sviluppato, nonostante il gran numero di dati disponibili riguardanti distruttivo e modi costruttivi di conversare, per esempio all'interno delle famiglie"(p. 702).

In questo studio, adotto il modello di Michael Byram (1997) di IC, proprio perché è stato reso operativo abbastanza estesamente nei termini delle sue varie parti (vedi anche

---

[2] Nei casi in cui IC è stato accettato come un obiettivo di apprendimento legittima (ad esempio, Bausch, Cristo, e Krumm, 1997; Bredella & Delanoy, 1999; Harden & Witte, 2000; Hu, 2000; Kramsch, 1998), che in genere è stata definita in termini "comodamente ampi e vaghi" (Harden, 2000, pag 117;. vedere Edmondson & House, 1998, pp 161-165, per ulteriori preoccupazioni di definizione.). formulazioni vaghe non favoriscono analisi linguistiche di IC perché ostacolano l'istituzione di un chiaro legame tra caratteristiche specifiche del discorso e di componenti di IC telecollaborative. L'assenza di esami linguisticamente a terra di IC in telecollaboration è un po 'sorprendente, dal momento che i sostenitori di apprendimento interculturale in FLL & T tendono a terra la loro attenzione a questo concetto in conti semiotici sociali del linguaggio (ad esempio, Halliday, 1978). Per illustrare, Harden e Witte (2000) definiscono il linguaggio come "un sistema di comunicazione che permette di rappresentazioni interpsychological e intrapsichico di ordine socio-culturale" nell'introduzione al loro volume sulla comprensione interculturale in tedesco come lingua straniera (p. 7 ; enfasi aggiunta).

Kim, 2001). Il focus dell'analisi corrente è il componente "atteggiamenti" di questo modello (vedi paragrafoLa competenza interculturalePer una descrizione dell'intero modello). L'altoparlante interculturale, che è, l'oratore che si ritiene sia interculturalmente competente, deve mostrare non solo atteggiamenti positivi verso "le persone che sono percepiti come diversi nei confronti dei significati culturali, credenze e comportamenti che espongono" (perché "anche pregiudizi positivi può ostacolare la comprensione reciproca "), ma anche atteggiamenti di 'curiosità e apertura' (Byram, p. 34). In alcuni casi, IC a livello di atteggiamenti può portare a ri-socializzazione, un processo in cui "individui smantellare loro struttura precedente [s] della realtà personale e ri-costruire [li] secondo le nuove norme" (Byram, pag. 34). Tali ri-socializzazioni - che generano diversi gradi di "successo" - sono vividamente rappresentate nelle opere letterarie di autori bilingue e multilingue, come Eva Hoffman e Werner Lansburgh (vedi Belz, 2002c, pp 228-240.). L'atteggiamento è un sito particolarmente rilevante per un primo taglio linguistica in telecollaborative apprendimento interculturale, dal momento che, a differenza di altri componenti del modello di Byram, si presenta come sia un prerequisito necessario per e un risultato previsto di IC (Byram, p. 33). Così, un focus analitico nella fase iniziale atteggiamento può servire a fini pratici per insegnanti e studenti in telecollaboration così come quelli teorici.

L'attuale studio incentrato sulla corrispondenza elettronica di due tedeschi, Anke e Catharina, e quello americano, Eric. in via di sviluppo atteggiamenti Questi discenti sia verso l'altro e il sé sono analizzate all'interno dei quadri di (a) la teoria di valutazione (ad esempio, Eggins & Slade, 1997; Iedema, Feez, & White, 1994;Bianco 1998,2002) E (b) modalità epistemica (ad esempio, Toolan, 2001). la teoria di valutazione è un approccio Hallidayian di ispirazione linguistica alla ricerca del linguaggio valutativo in lingua inglese, che si concentra sui modi in cui lessico-grammaticale può operare come sito per la formazione, la diffusione, ma anche la contestazione di posizionamenti attitudinali oratori o sistemi di valori . Gli analisti interessati a epistemico modalità esaminano le risorse linguistiche altoparlanti utilizzare al fine di esprimere il loro grado di disponibilità a impegnarsi per la verità di una proposizione particolare.

Nella prossima sezione, fornisco una discussione più dettagliata del modello di Byram (1997) di IC con particolare riguardo alla componente attitudinale. InIndici linguistici di competenza interculturale, Ho delineare ed esemplificare i principi di base della teoria di valutazione e di varie categorie analitiche di epistemica modalità. L'idoneità di ciascuno di questi approcci per l'analisi di IC in telecollaboration è discusso pure. Nella sezioneLo studio, Descrivo il partenariato telecollaborative in fase di studio, gli studenti focali e la metodologia utilizzata in questa analisi. Nelle sezioniDati: Analisi in sequenzaeDati: Analisi in Aggregazione, Presento un'analisi linguisticamente terra di Anke, Catharina, e corrispondenza elettronica di Eric che comporta (a) l'approfondimento di elementi linguistici di valutazione e modalità, nonché altri dati selezionati della loro microinteraction elettronici in sequenza e (b) la presentazione di aggregati numerici delle particolari caratteristiche lexicogrammatical lungo linee languagcultural. Le discussioni dei risultati e le conclusioni sono riportate alla fine.

La competenza interculturale

Nell'introduzione al sua monografia, Byram (1997) stabilisce una dicotomia tra il turista e il forestiero.[4]Il turista è un viaggiatore in terre straniere che si propone di vedere popoli stranieri, culture e manufatti con la speranza che questi incontri con l'alterità arricchiranno il suo attuale modo di vita, ma non fondamentalmente

alterarlo. Lo straniero, d'altra parte, "produce effetti su una società che sfida le sue credenze indiscusse e inconsci, i comportamenti e significati, e di cui possedere credenze, comportamenti e significati a loro volta sono sfidati e prevede di cambiare" (Byram, pag. 1) . La chiave per diventare un forestiero, o un altoparlante interculturale, è la possibilità di decentrare (ad esempio, Berger & Luckmann, 1966; Kohlberg, 1983; Kramsch, 1998). Questo processo è evidenziato quando un individuo può relativizzare il proprio credenze, pratiche, valori e significati di fronte a quelli degli altri. (Per alcuni esempi di decentramento in telecollaboration vedere Belz & Müller-Hartmann, 2002, p 72, per il caso di Jackie;. Belz & Müller-Hartmann, 2003, pp 75-84, per gli insegnanti telecollaborative.; Furstenberg et al. 2001, P. 57; Kinginger, in corso di stampa, per il caso di Anita; Müller-Hartmann, 1999, p. 75, per il caso di ironia cultura specifica;Thorne 2003, Questo problema, per il caso di Kirsten.) Byram (p. 3) sostiene che sia le qualità della straniero che costituiscono IC, e che questa, a sua volta, è parte integrante e definitiva di ciò che significa imparare lingua straniera.

Il modello proposto si compone di cinque elementi distinti ma interdipendenti, alcune delle quali Byram riferisce piuttosto purtroppo come "abilità". I primi quattro sono gli atteggiamenti, conoscenze, capacità di scoperta e di interazione, e le capacità di interpretare e relazionarsi. In un contesto educativo orientato verso politische Bildung (Byram, 1997, pag. 43), l'interazione di questi primi quattro componenti idealmente dovrebbe portare al quinto, vale a dire, la consapevolezza critica culturale o un orientamento valutativo (Byram, p. 43) verso il esame di differenza, in cui i punti valutativi allievi di riferimento sono esplicitate e dove il nuovo orientamento valutativo verso differenza favorisce un pronto per l'impegno politico (Byram, p. 44). La scelta delle abilità di parola per designare componenti tre e quattro di IC è sfortunato perché porta con sé la connotazione negativa che questi componenti siano "appresi mediante una tecnologia semplice e trasferiti unproblematically" da un contesto all'altro (Ivanic, 1998, pag . 168; vedi anche Byrnes, 2001, p 520;. Kumaravadivelu, 1994), quando, in pointof infatti, l'interpretazione interculturale, relazione, scoperta, e l'interazione sono le attività umane complesse che forma e sono modellati da un'interfaccia intima di macro e fattori micro-sociologici, tra la storia e il potere (Archer, 1995; Layder, 1993; vediBelz, 2002b, Pp. 61-63). Nelle sezioni seguenti, esaminerò ciascuno di questi quattro componenti a loro volta, concentrandosi in particolare sugli atteggiamenti.

Atteggiamenti

L'altoparlante interculturale deve presentare una "disponibilità a sospendere l'incredulità e di giudizio rispetto a degli altri significati, credenze e comportamenti" e una "volontà di sospendere la credenza in propri significati e comportamenti di uno, e di analizzarli dal punto di vista degli altri con i quali ci si impegna"(Byram, 1997, pag. 34). È interessante notare che la comunicazione teorico Susan Herring (2002, p. 144) utilizza anche la frase "sospendere l'incredulità" per riferirsi a ciò che gli utenti di computer devono fare al fine di interagire in ambienti virtuali. Secondo Herring, l'obbligo di sospendere l'incredulità nella comunicazione mediata dal computer può rendere l'utente oggetto di inganno virtuale e, aggiungo io, le istanze di cattiva comunicazione.

obiettivi curriculari concreti per la componente di atteggiamenti includono lo sviluppo del discente (a) la volontà di cercare l'interazione con l'altro in un rapporto di parità; (B) un genuino interesse per l'altro punto di vista su fenomeni nella propria cultura e nella cultura dell'altro; (C) la disponibilità a interrogare i sistemi di valori e le ipotesi dietro le proprie pratiche

culturali; (D) la disponibilità a esaminare le proprie reazioni affettive l'esperienza di alterità e di far fronte a queste reazioni; e (e) la disponibilità a impegnarsi con culturalmente appropriata comunicazione verbale e non verbale nei corrispondenti contesti (Byram, 1997, pag. 51). In generale, l'interesse del diffusore interculturale nell'altra è distinto dagli interessi di coloro la cui interazione con l'altro è motivato dal profitto economico o da un fascino per il "esotica".

Per la valutazione di tutti gli aspetti della IC, Byram (1997) suggerisce prestazioni su critg133eri di riferimento in situazioni particolari rispetto alla norma-referenziati esposizione dei fatti; progressione qualitativa in contrasto alla visualizzazione quantitativa; e salti nella comprensione rispetto agli aumenti incrementali delle conoscenze (pp. 104-105). Inoltre, il progresso è definito in termini di frequenza del verificarsi di particolari "comportamenti interculturali" anziché come fenomeno tutto o niente. Byram suggerisce che il fattore chiave da considerare nel valutare la componente atteggiamenti della competenza interculturale è "l'esistenza o meno di un cambio di prospettiva" (p. 108). Pertanto, un'analisi linguisticamente terra dello sviluppo di atteggiamenti di curiosità e l'apertura in telecollaboration avrebbe bisogno di stabilire la frequenza e la distribuzione di tali caratteristiche lessico-grammaticale che Index "cambiamenti di prospettiva."

La conoscenza e le competenze relazionali

Secondo Byram (1997), l'altoparlante interculturale non solo "raccogliere i fatti" circa la cultura straniera (p. 35), ma lui o lei è in grado di mettere queste informazioni in dialogo con informazioni sulla propria cultura (vedi Byram , p 90, per l'apprendimento "superficiale";. Entwistle citato in Gipps, 1994, pag 24, per "apprendimento profondo").. Ad esempio, uno studente americano del tedesco sarebbe in grado di inserire le informazioni sul la restrizione delle libertà civili ebrei in 20 ° secolo la Germania in dialogo con le informazioni sulla restrizione delle libertà civili giapponesi-americani negli Stati Uniti nel 1940 e la restrizione delle musulmana libertà civili -American sotto l'amministrazione George W. Bush. conoscenza relazionale comporta anche la capacità di fornire commenti critici sui fenomeni inter-culturale (ad esempio, lo spirito della scuola collegiale negli Stati Uniti contro il fanatismo calcio professionale in Germania), così come incoerenze intra-culturali (ad esempio, gli articoli 2 e 4 del tedescoGrundgesetz, O la costituzione di base, rispetto al 2002Kopftuch-Verbot, O una sciarpa-ban per gli insegnanti nelle scuole tedesche).

Byram (1997) definisce le competenze di scoperta come "la capacità di riconoscere i fenomeni significativi in un ambiente straniero e per sollecitare i loro significati e connotazioni, e la loro relazione con altri fenomeni" (p. 38).[5]Queste competenze sono necessarie in situazioni in cui gli individui hanno poca conoscenza preventiva della cultura straniera o quando gli interlocutori non sono in grado di spiegare ciò che è ovvio per loro nella loro "realtà dato per scontato" (Byram, p. 99). Una modalità importante di scoperta è l'interazione sociale. Byram (p. 61) caratterizza l'abilità di interazione come il "capacità di operare conoscenze, attitudini e competenze sotto i vincoli di comunicazione in tempo reale ..."

Byram (1997) definisce le competenze di interpretare e relative come la "capacità di interpretare un documento o di un evento da un'altra cultura, di spiegare e relazione con i documenti dal proprio" (p. 52). L'esito della domanda di queste abilità non è necessariamente un "equilibrio degli opposti, o di un pluralismo di opinioni moderate" (Kramsch, 1993); invece, relativa fenomeni in una cultura a quelli di un altro può provocare "scontro irriducibile

paradossale che possono cambiare nel processo" (p. 231).

Indici linguistici di competenza interculturale

Teoria Valutazione

teoria valutazione è sia un'estensione e un perfezionamento dell'aspetto della situazione nota come tenore in linguistica funzionale sistemici (per esempio, Halliday, 1994; vedi Fowler, 1996, pag 192.). Tenor si riferisce ai rapporti interpersonali e ruoli sociali in gioco in ogni atto di comunicazione e dei modi in cui questi ruoli e le relazioni sono negoziati tra gli altoparlanti. Peter White (2002) Spiega che la teoria valutazione è "un approccio per esplorare, descrivere e spiegare il linguaggio modo in cui viene utilizzato per valutare, ad adottare posizioni, per costruire personaggi testuali e di gestire posizionamenti interpersonali e le relazioni." E 'importante distinguere tra il fenomeno psicologico di valutazione che si riferisce a "come ... interlocutori si sentono, i giudizi che fanno, e il valore che immettono sui vari fenomeni della loro esperienza" e il fenomeno linguistico di valutazione che indica "la semantica risorse [interlocutori usano] per negoziare emozioni, giudizi e valutazioni, accanto risorse per amplificare e coinvolgente con queste valutazioni"(Martin, 2000, p. 144). Così, il termine Valutazione (scritto in maiuscoletto dai teorici di valutazione) si riferisce al sistema del linguaggio utilizzato per valutare e posizionare se stessi e gli altri intersoggettivamente all'interno di un testo.

In inglese, la valutazione è diviso in tre sottosistemi: (a) atteggiamento, (b) di fidanzamento, e (c) laurea (Martin, 2000;Bianco 1998). Come è evidente, la nozione di superfici "atteggiamento" come una chiave costrutto teorico / analitico sia in teoria valutazione e (1997) formulazione di IC di Byram. Mentre Byram (1997, pp. 57-58) fornisce le descrizioni funzionali delle attitudini proiettate di altoparlanti interculturali (ed esempi concreti di comportamenti studente che "contano" come esempi di tali atteggiamenti), il quadro di valutazione offre delineazioni a grana fine della risorse linguistiche (cioè, i blocchi di costruzione lessico-sintattico) che si potrebbe usare per esprimere diverse posizioni attitudinali interactions.Thus interpersonali, teoria valutazione sembra eminentemente adatto ad un'analisi linguisticamente a terra di IC nel testo unico mezzo di telecollaboration.[3]

Questi strumenti di analisi sono adottati nella loro interezza nell'analisi corrente perché IC è interessato in posizione centrale con sospensione incredulità circa l'altro e convinzione circa il sé. In altre parole, IC comporta la modifica o rivalutando le proprie valutazioni di altre società, culture e individui (attraverso il confronto con loro) così come ri-analisi proprie valutazioni del sé e della propria cultura e società. Il sottosistema di atteggiamento, quindi, fornisce una procedura di linguistica concreta e trasparente per rivelare come gli altoparlanti fanno nei dettagli empirici della loro parlare a livello microinteractional. Il sottosistema della laurea comprende quelle risorse linguistiche che i parlanti utilizzano al fine di alzare o abbassare l'intensità di una vasta gamma di categorie semantiche. Nella presente analisi, io uso la categoria di FORZA dall'interno del sottosistema della laurea al fine di esaminare i modi in cui gli studenti focali scala o fine scala i loro posizionamenti attitudinali. Il sottosistema di impegno "fornisce le risorse con cui l'autore negozia (impegna con) la diversità heteroglossic - le varie convergenti, alternativo e realtà o le posizioni attivate e fa riferimento ogni espressione contatore so-cio-semiotica" (bianco, p 78.).

[3] Secondo Bianco (1998, P. 101), i sistemi linguistici all'interno della dimensione ATTEGGIAMENTO di valutazione forniscono le risorse per la valutazione sociale (vedere la sezione suAtteggiamentoPer una descrizione dettagliata di questo sottosistema).

Nella sua formulazione, Bianco (p. 13) nota che la maggior parte delle risorse linguistiche che include in questo sottosistema di impegno sovrapposizione "sostanzialmente" a quelli inclusi in altri approcci alla grammatica delle relazioni interpersonali come la verità approcci funzionali alle modalità (Lyons , 1977), evidenzialità (Chafe, 1986), e di copertura (Lakoff, 1972). La sua formulazione è più ampio rispetto a uno di questi altri approcci, tuttavia, perché riguarda principalmente sottolineando il ruolo del pubblico (ad esempio, l'ascoltatore, il destinatario di un testo) nella sua analisi di notizie dure. Anche se credo che l'analisi del discorso telecollaborative usando del Bianco (1998) Sottosistema di impegno potrebbe essere abbastanza illustrativo nelle indagini future, io non adotto nella analisi in corso per diversi motivi. In primo luogo, mi sono limitato dallo spazio e dal sottosistema a grana fine di impegno richiederebbe ampia spiegazione delle sue numerose sottocategorie in modo che i risultati della sua applicazione per illuminare rilevanti e rivelatrici modelli discorsivi in comunicazione interculturale Internet mediata. In secondo luogo, a differenza di bianco, in questo primo tentativo di offrire un'analisi linguistica di IC in telecollaborative FLL & T, mi interessa di meno nei modi che gli studenti di lingue in questo studio negoziare diversità heteroglossic nei loro testi e più nei modi che la loro individuale atteggiamenti nei confronti se stessi e l'altro cambiamento nel corso del tempo. Negoziare diversità heteroglossic nei testi comporterebbe non solo il grado in cui un altoparlante impegna alla verità di una proposizione, ma anche il riconoscimento di chi parla della "litigiosità di una proposizione particolare o la deferenza del diffusore per quei punti di vista alternativi" (bianco, p. 20). Gli studenti universitari, molti dei quali avevano i loro sistemi di credenze sfidato da un confronto con l'alterità per la prima volta nel partenariato telecollaborative in questione, possono essere meno dotati di negoziare la diversità heteroglossic nelle loro email con keypals di giornalisti professionisti in nuove storie dure. Come un primo taglio linguistica in questo sito di ricerca, Sono interessato a verificare se gli studenti coinvolti iniziano a ridurre il grado in cui essi vedono le credenze particolari come "universale" e "naturale" per mezzo di interazione mediata elettronicamente con un rappresentante della il languaculture "straniera" in fase di studio. Pertanto, ho scelto uno strumento analitico che è in ambito più ristretto rispetto sottosistema di Bianco di ingaggio. In terzo luogo, molte delle sottocategorie di impegno non si adattano bene con i miei dati impostati dal momento che sono stati sviluppati con testi mediali in mente e miei dati comportano prolungata interazione tra un insieme limitato di particolari interlocutori. Ad esempio, una delle prime suddivisioni nel sottosistema di impegno comporta la classificazione delle espressioni in extra-vocale e intra-vocale. Extra-vocalizzazione prevede l'introduzione esplicita di voci fuori in un testo tramite espressioni attribuite o segnalati. Citazione e l'attribuzione delle fonti è meno probabilità di essere in gioco in conversazioni informali tra keypals quanto lo sia in notizie dure (l'oggetto dell'analisi di bianco). Per queste ragioni, adotto il concetto di modalità epistemica come impiegato in diversi approcci per l'analisi del punto di vista (letterari) testi (ad esempio, Toolan, 2001), come uno strumento analitico finale in questa prima analisi. Nei seguenti due sottosezioni, atteggiamento e modalità epistemica sono descritti in maggior dettaglio.

Atteggiamento

Il sottosistema ATTEGGIAMENTO di valutazione è divisa in tre sottocategorie: (a) influenza, (b) il giudizio, e (c) apprezzamento. Ciascuna di queste tre categorie può essere codificato come positivo o negativo. Influenzare é la risorsa

semantica utilizzato per trasmettere le risposte emotive. Ad esempio, Anke e Catharina trasmettono effetto positivo quando usano l'amore verbo al seguente esempio: "Ci piace ridere, a ridere, di divertirsi ..." (e-mail 1, Linea 28). Per esistente o realis (al contrario di irrealis) stati, Martin (2000, pp. 151-152) divide le risposte emotive in un / felicità (la miseria, l'antipatia, allegria e affetto), in / sicurezza (inquietudine, a sorpresa, la fiducia, e la fiducia) e dis / soddisfazione (noia, dispiacere, interessi, e ammirazione)[4].

*Apprezzamento*designa la risorsa semantica utilizzato per esprimere la qualità "estetica" dei fenomeni naturali e dei prodotti del comportamento umano. Per esempio, Anke apprezza positivamente il romanzo giovanile Ben liebt Anna (Härtling, 1997) quando si usa la parola carina per descrivere nel seguente estratto e-mail: "Bene, torniamo a 'Ben liebt Anna,' davvero carino, ma pensando indietro non ho mai sperimentato nulla di simile nella mia infanzia"(e-mail 4, linee 49-50). Il sottosistema di apprezzamento è suddiviso nelle seguenti cinque categorie: (a) di reazione, +/- impatto; reazione (b), +/- qualità; (C) composizione, +/- equilibrio; (D) la composizione, +/- complessità; e (e) +/- valutazione (Martin, 2000, p. 160).

[4] *Giudizio*si riferisce alla risorsa semantica schierato per che costruiscono valutazioni (morali) del comportamento umano (che sono necessariamente specifici cultura). Per illustrare, Anke trasmette un giudizio negativo dell'uso farmaco con la parola tristee-mail 6, Le linee 57-58: "Non solo bere, molti dei miei ex amici iniziato a fare le droghe e penso che sia davvero triste." Lei upscaling suo giudizio su questo comportamento con il suo uso dell'avverbio davvero. Il sottosistema di giudizio è suddiviso in stima sociale e sanzione sociale (Martin, 2000, p. 156). stima sociale comprende la normalità, la capacità e la tenacia, mentre sanzione sociale è diviso in veridicità e correttezza. Bianca (1998, P. 35) spiega che "violazioni della sanzione sociale saranno visti come peccati" dal punto di vista religioso e come crimini dal punto di vista legale. Sentenze della stima sociale, d'altra parte, servono a sollevare particolari individui o inferiori agli occhi delle loro comunità, ma non portano implicazioni morali o giuridiche. Ciascuna di queste categorie possono essere codificati positivamente o negativamente.

Epistemic Modalità

Halliday (1994) suggerisce che modalità "si riferisce all'area di significato che si trova tra sì e no - il terreno intermedio tra polarità positiva e negativa" (p 356).. Per Toolan (2001), modalità è un "potente indicatore del punto di vista, della soggettività dello scrittore di chi parla o" (p. 71). Per quanto riguarda l'uso di modalità di esprimere il punto di vista nei testi letterari, Fowler (1996) spiega che uno scrittore "può creare un narratore, o un personaggio, il cui linguaggio esprime un punto caratteristica o idiosincratica di vista, e lo stile può essere regolato, nel corso del libro, al fine di esprimere sviluppo ideologica"(p. 168). In partnership telecollaborative, lo studente-as-scrittore può indicizzare lo sviluppo di IC attraverso variazioni nei modelli di modalità nei testi delle sue e-mail nel corso del tempo.

I sistemi modali di inglese e tedesco sono divisi generalmente in tre sottosistemi semantiche, deontico, boulomaic, ed epistemico, che sono variamente codificati in forma linguistica. indici di modalità deontiche il senso di un altoparlante del dovere o obbligo in relazione ad una determinata persona, evento o stato di cose. Boulomaic modalità indica i desideri ei desideri di chi parla, mentre la modalità epistemica si riferisce alla fiducia che un oratore ha in verità di una certa proposizione. Questa fiducia (o la sua assenza) viene segnalato linguisticamente da affermazioni categoriche (Simpson, 1993, p 49.), Come ad esempio in inglese hai ragione, i verbi modali, verbi lessicali (in inglese, supponiamo, in tedesco, vermuten [supporre]), avverbi modali (in inglese, presumibilmente, in tedesco, sicherlich [certamente]), nonché alcune frasi idiomatiche (in inglese, non c'è dubbio, in tedesco, ohne Zweifel [senza dubbio]). Nel caso della Germania, modalità epistemica è stato anche grammaticized come uno stato d'animo verbale (ad esempio, sie sei die

reichste Frau der Welt [lei è segnalato per essere la donna più ricca del mondo]) e, sotto forma di particelle modali (ad esempio, das ist doch nicht wahr [che in realtà non è vero]). Nel primo caso, il diffusore impiega congiuntivo I (sei), al fine di prendere le distanze dal valore di verità della proposizione subordinata. Nel secondo caso, l'uso di chi parla di doch sottolinea il suo impegno per la verità di una proposizione data. Così, un altoparlante può sia intensificare o ridurre il suo impegno per la verità di un enunciato. Nella presente analisi, affermazioni categoriche (la forma più intensa di impegno), l'intensificazione (ad esempio, certamente), la mitigazione (ad esempio, forse), e l'uso di assoluti lessicali (per esempio, no, tutto, ogni) vengono conteggiati per ogni lato del partenariato in fase di studio.

LO STUDIO

Il progetto di ricerca

I dati qui presentati sono tratti da una di tre anni (2000-2002)progetto di ricercadisegnato per investigare l'impatto di telecollaboration sulla FLL & T a livello collegiale negli Stati Uniti. Dal 2000 al 2002, tre classi FL quarto semestre presso un istituto pubblico, uno ciascuno in francese, tedesco e spagnolo, sono stati associati elettronicamente con a livello universitario classi EFL in Europa in cui i partecipanti parlano la FL in fase di studio in modo nativo. Gli studenti focali in questo studio sono stati i partecipanti alla componente tedesca del progetto durante l'autunno del 2000. Questi studenti hanno utilizzato il programma FirstClass teleconferenza per corrispondere in inglese e tedesco. Anche se FirstClass supporta multi-chat room sincrono in aggiunta a e-mail, Eric, Anke, e Catharina ha scelto di comunicare tra loro utilizzando solo e-mail.

Il partenariato Telecollaborative

Nella prima fase della partnership (metà agosto a metà ottobre), mentre l'università tedesca non era in sessione, gli studenti degli Stati Uniti in modo collaborativo preparati Web Progetto I, un sito Web che conteneva i singoli Web-biografie. All'inizio della seconda fase (da metà ottobre a metà novembre 2000), gli studenti tedeschi hanno scelto un keypal americano in base al loro esame di questi web-biografie. Così,e-mail 1(vedereAppendice A) Rappresenta Anke e Catharina della prima e-mail a Eric, che è stato scritto in classe il primo giorno del loro Proseminar dopo che avevano visitato web la biografia di Eric e lo scelto come partner. Nel resto della fase 2, i keypals avuto modo di conoscere uno all'altro e discussi tre serie di testi paralleli. testi paralleli esplorano un fenomeno (ad esempio, il razzismo o la bellezza) da diverse prospettive socio-culturali in diverse lingue. La logica pedagogica per il loro uso è quello di fornire opportunità per l'esposizione, giustapposizione, e l'esplorazione di linee di faglia culturali (Kramsch 1993) in vista dello sviluppo di IC. All'interno del programma FirstClass, una cartella è stata stabilita per ogni set di keypals transatlantici a cui potevano inviare e-mail. Tutti i membri di un particolare gruppo in grado di leggere tutti i messaggi e-mail che sono stati inviati a loro cartella. In una terza fase, keypals lavorato collaborazione sulla progettazione e produzione di progetto Web II, un secondo sito Web in cui sono esaminati in maggiore dettaglio un argomento che nasce dal loro impegno comune con testi paralleli.

I partecipanti

Anke e Catharina erano studenti del secondo anno in TESL e sono quindi state preparando per una carriera come / livello secondario primaria insegnanti di Inglese in Germania, mentre Eric era uno studente del secondo anno in informatica. Sulla base delle loro risposte a un sondaggio pre-telecollaboration, Anke e Catharina sembrano avere profili molto diversi rispetto a Eric in termini di loro esperienze in comunità discorso elettronica (vedi Belz, 2001, pp 225-227,. Vedi anche Herring 2002 , pag 138;. Thorne, 1999). Per esempio, mentre Eric ha il proprio personal computer

con accesso gratuito ad Internet e la propria pagina Web personale estraneo al corso telecollaborative, né Anke nè Catharina possiede un personal computer. Anke / Catharina ed Eric si differenziano anche per quanto riguarda i loro obiettivi per il corso. Mentre Eric vuole "migliorare la sua lettura / scrittura / abilità di parlare," Anke e Catharina sono interessato a "conoscere una persona americano" (vedi ancheThorne 2003, Questo problema, per diverse aspettative in uno scambio franco-americana). Anke ha studiato per un anno in Canada. Né Eric né Catharina ha trascorso un lungo periodo in una comunità in cui le rispettive FLS sono parlate in modo nativo.

Questi tre studenti sono stati scelti per l'analisi, perché la loro corrispondenza elettronica non riflette bene i rapporti euforici nella letteratura di apprendimento interculturale in telecollaboration.In infatti, Eric disimpegnato dal suo keypals tedesche dopoe-mail 13il 13 novembre del 2000, e non scrivere più singoli messaggi a loro per tutta la durata del semestre degli Stati Uniti. Nel suo approccio genetico per lo studio dello sviluppo umano, Vygotskij (1978) nota che uno dei modi più costruttivi per accertare il percorso di sviluppo di un fenomeno particolare è quello di studiare quei casi in cui si è interrotto, cioè quei casi in cui il sistema non riesce. Eric, Anke, e Catharina non sembrano sviluppare atteggiamenti di "curiosità e l'apertura" vis-à-vis l'altro nella misura in cui si potrebbe sperare nel corso della loro partnership telecollaborative. Le loro difficoltà di comunicazione e fraintendimenti apparenti, codificati nel testo unico mezzo di e-mail, possono essere una finestra sul funzionamento del telecollaboration tedesco-americano nello sviluppo di IC.

Metodo

In questo studio, ho esaminare estratti cronologicamente sequenziato da Anke / di Catharina e Eric corrispondenza elettronica rispetto ai costrutti analitici scelti (ad esempio, PREGIUDICARE, FORCE, la modalità epistemica). Lo scopo di questa mossa analitica è al fine di conoscere i modi in cui i significati di questa interazione di questi interlocutori emergono a livello di attività microinteractional situato nel tempo. Successivamente, vi presento aggregati numerici dei costrutti analitici rilevanti per il partenariato nel suo insieme lungo le linee languacultural perché gli effetti di particolari modelli di uso del linguaggio possono essere "cumulativo, piuttosto che a livello locale saliente" (Fowler, 1996, pag 172;. Vedi anche Gee, 1999, pp. 119-148, per l'alternanza di analisi qualitativa a livello microinteractional di parlare e presentazione quantitativa delle caratteristiche specifiche di questo stesso discorso nel suo esempio di "un'analisi del discorso ideale"). Come Layder (1993, p. 112), Gee osserva che "contare le cose" nei tratti del discorso fornisce una guida preziosa "in termini di ipotesi che [uno] può indagare attraverso un attento esame dei dati reali e contenuto" (p. 125) del linguaggio in uso. Allo stesso modo, Johnstone (2002) osserva che "[o] gni mossa analitico che coinvolge tracciare confini, tirando fuori pezzi dal flusso dell'esperienza e trattandoli come insiemi" costituiscono i "primi passi essenziali di qualsiasi analisi del discorso o di qualsiasi altro approccio alla umanistica o di ricerca scientifica sociale", nonostante il fatto che le categorie risultanti possono essere in qualche modo arbitrario (p. 20). Sebbene la natura lineare della scrittura richiede che i dati dei presenti micro-interazione e aggregational in modo lineare (cioè, uno dopo l'altro su carta o nel cyberspazio, come il caso), si precisa che "analisi del discorso è un processo reciproco e ciclico in cui la spola tra la struttura (forma, design) di un pezzo di lingua e significati Situata in prossimità si sta tentando di costruire sul mondo, identità e relazioni"(Gee, p. 99).

DATI: ANALISI IN SEQUENZA

L'intera corrispondenza di 7 settimane e-mail tra Anke / Catharina ed Eric si presenta in forma inalterata (con traduzioni in inglese nei momenti opportuni) inAppendice A.[6]Nel resto di questa sezione, ho evidenziare i momenti chiave di questa interazione in modo sequenziale in via di sviluppo.

esempio 1è tratto da Anke e Catharina di e-mail introduttivo a Eric. Anke ha preso il comando nella composizione in classe di questo messaggio, mentre Catharina sedeva al suo fianco come lei digitato.

Esempio 1 (dae-mail 1; 19 ottobre 2000)

Caro ERIC

E 'stato molto interessante (6) leggere la tua home page e conoscere un po' attraverso di essa.

Questa settimana è stato l'inizio del semestre e oggi la nostra prima classe di inglese

iniziato. ... ora siamo qui per presentarci a voi.

Beh, lascia l'inizio con il mio amico.

Il suo nome è CATHARINA ... Lei è di 21 anni ... [lei] è davvero bello, sempre vestita

in stoffa fantasia, ma nessun gonne ... Sono la macchina per scrivere per oggi, non è che sono meglio di lei, con i miei due

Ricerca dita sistema di battitura. Il mio nome è ANKE, io sono la stessa età di CATHARINA, 21 ma

noi per lo più (107) un po comportiamo più giovane. Ci piace ridere, a ridere, di divertirsi - ovunque

andare, così la maggior parte (124) Siamo

0 *il più forte (128) fuori dalla classe e la più selvaggia (134) per la strada, il*

più veloce (139) in macchina ...

1

Ach, wir sollen ja noch einige Fehler von

2 *dir korrigieren, anche uns ist nur ein grosser Fehler*

aufgefallen. In deiner web-page hast du

3 *gleich am Anfang in einem Satz "Manchmal d Weil"*

geschrieben, das gibt es nicht in dieser

4 *Reihenfolge, es heißt "aber manchmal" und du weisst*

bestimmt (190) selbst, dass man im

5 *Deutschen in einem Satz Nur Nomen, al lordo sostanziale*

schreibt. Aber mach dir keine Sorgen, wir

6 *haben bestimmt auch viele Fehler gemacht ...*

Anke apre questa e-mail esprimendo effetto positivo (soddisfazione: gli interessi) per quanto riguarda la lettura di pagine Web di Eric alla parola 6 in linea 2. A partire dal riga 7, si avvia una serie di valutazioni indipendenti negativi che inizia con un giudizio negativo (sociale autostima: capacità) della propria capacità di digitazione. Questa serie si conclude con tre sentenze successive negativi (stima sociale: normalità) di lei e il comportamento di Catharina. Questi ultimi giudizi sono convertiti alla risoluzione con l'uso dell'avverbio "per lo più" a parole 107 e 124 e le forme superlativo degli aggettivi descrittivi "ad alta voce", "selvatici, " e 'veloci' a parole 128, 134, e 139, rispettivamente, . Anche se queste valutazioni vengono conteggiati come (auto-) giudizi negativi (e quindi possibili casi di strategie di cortesia positiva vis-à-vis Eric) nel quadro di valutazione, Anke / Catharina in realtà li usano in un senso positivo, al fine di distinguere se stessi come " fresco studenti". in breve, essi stabiliscono la loro desiderabilità come telecollaborative partner nella loro apertura e-mail per distinguere se stessi come diversi dagli altri studenti universitari tedeschi.

Anke ricorda improvvisamente, come indicato dal suo uso del ach interiezione tedesco in linea 12 che, secondo le regole del partenariato, che dovrebbe correggere alcuni errori di Eric in tedesco. Anke introduce questo argomento in linee 12 e 13, affermando che lei e direttamente Catharina un errore in pagina Web di Eric. l'uso di Anke della parola Fehler (errore) è upscaling dal Grosser aggettivo (grande) e contemporaneamente ridimensionato dal Nur avverbio (solo) nella frase "un solo grande errore." Avanti, Anke afferma che Eric ha fatto un errore sintattico gleich am Anfang (proprio all'inizio) della sua pagina Web e segue questo con l'affermazione categorica in linea 14 che l'ordine delle parole di Eric impiegato "non esiste." Questa informazione è seguito da un'altra

affermazione categorica in cui Anke alimenta Eric con l'ordine parola corretta. Avanti, Anke usa la frase tedesca du weisst bestimmt Selbst per introdurre la sua correzione di un errore nella capitalizzazione da parte di Eric.[7]Dal punto di vista dei tedeschi, questo avverbio può funzionare come una strategia per salvare la faccia per Eric per mezzo del quale attributo Anke / Catharina conoscenza ortografia tedesca a lui (cioè, "di sicuro si sa già che i sostantivi sono capitalizzati in tedesco") . Dal punto di vista di Eric, tuttavia, bestimmt può funzionare come la chiave di volta di una serie di montaggio di insulti faccia in pericolo (cioè, "certamente è necessario sapere che i sostantivi sono capitalizzati in tedesco, quindi perché hai fatto questo errore?"), Che ha avuto inizio con l'affermazione dei tedeschi che Eric ha fatto un errore 'grande'.

Contrasto interpretazioni del significato situata di bestimmt potrebbe risiedere in differenze di stili di conversazione americani e tedeschi (Byrnes, 1986). Nelle sue correzioni di errori di Eric, Anke presenta la caratteristica di conversazione tedesca di immediatezza (House & Kasper, 1981) di prima non riuscendo a lodare gli sforzi di Eric in tedesco (una strategia faccia dare) e poi messa in vendita i suoi errori in quello che sembra essere assoluto e moda anche upscaled (l'uso di affermazioni categoriche). Così, mentre Anke e Catharina possono intenda loro mosse conversazionali come semplice elenco dei "fatti" (cioè, Eric fatto un errore nella sintassi e capitalizzazione), con bestimmt operare come un dispositivo per salvare la faccia, Eric may percepire l'uso di questo avverbio per realizzare un posizionamento volto minaccioso di lui come di un utente "carente" del tedesco (vedi Belz, 2002a). Kotthoff (1989, p. 454) note, sulla base delle esperienze aneddotiche di lingua tedesca accademici presso le università degli Stati Uniti, che uno studente americano "sich Nie wieder bei Ihnen blicken Liesse" (avrebbe mai permesso di farsi vedere da loro ancora una volta), se lui o lei dovesse incontrare (assoluto) valutazioni negative sul suo lavoro scritto. Va notato che Anke / Catharina tentativo di ammorbidire ulteriormente l'imposizione delle loro correzioni in linea 16. Si potrebbe anche sostenere che la loro ammissione che anche loro, hanno fatto un sacco di errori caratterizza loro come eccessivamente attento ai faccia positiva di Eric, dal momento che , come Kotthoff (p. 450) note, "die Sympathiesignale der Deutschen sind spärlicher" (i segnali di simpatia tedeschi sono rada). In realtà, il modo in cui Anke / Catharina correggere gli errori di Eric in specchi tedeschi l'esempio delle norme tedesche per le prestazioni della critica dato in Kotthoff, ad eccezione di Anke / uso di Catharina di ammorbidenti (p 454).:

Ich kann die Arbeit akzeptieren così nicht. Sie haben die wesentlichen Gedanken des Buches nicht erfaßt ... es fehlen Literaturangaben und eine klare Gliederung ...

[Non posso accettare la carta come questo. Non hai compreso i punti principali del libro ... non ci sono riferimenti e il testo non è strutturata in modo chiaro ...] (Kotthoff, 1989, pag. 454)

E 'importante notare, tuttavia, che le strategie faccia che dà Anke / di Catharina implicano un giudizio negativo (stima sociale: capacità) delle proprie capacità in inglese, piuttosto che un apprezzamento positivo del comando di Eric del tedesco. Come (p. 454 1989) osserva Kotthoff, il tipico esecuzione americana della critica richiede lode prima, anche nel caso di lavoro inaccettabile, seguita da suggerimenti temperato di miglioramento.

Queste norme americane per le prestazioni della critica sono esemplificati chiaramente nella correzione di Eric di errori inglesi Anke / di Catharina nella sua prima e-mail a loro:

Esempio 2 (dae-mail 2; 19 ottobre 2000)

Ciao ANKE und CATHARINA,

E 'bello sentire da voi per la prima volta. Sono contento che ti è piaciuto la nostra home page, ho passato un

molto tempo a lavorare su di essa! Il tuo inglese è molto impressionante. Il mio tedesco non è quasi che il bene così

probabilmente stai andando avere un sacco di errori da correggere. In realtà ho avuto un momento difficile trovare molti

errori nella tua e-mail. Credo che inizierò correggendo alcuni dei vostri errori in inglese.

Errore: "Questa settimana è stato l'inizio del semestre ..."

Correzione: "Questa settimana è stato l'inizio del semestre ..."

In linea 2, Eric apre la sua corrispondenza e-mail con Anke / Catharina esprimendo effetto positivo (felicità: allegria) rispetto al suo ricevimento della loro e-mail. Questa mossa si ripete nella frase successiva, quando Eric afferma che lui è contento che Anke / Catharina è la sua pagina Web. Successivamente, Eric apprezza positivamente (reazione: qualità) Anke / abilità di Catharina in inglese con la parola "imponente", che è upscaling dalla avverbio "molto" in linea 3. Il suo elogio per l'inglese le sue keypals' è seguito da due apprezzamenti negativi (reazione : qualità) della propria competenza in tedesco. Eric poi apprezza positivamente (reazione: qualità) Anke / inglese di Catharina per la seconda volta nelle linee 4-5, prima di avere finalmente corregge uno dei loro errori linguistici.

In somma, ciascuno di questi keypals esibisce modelli linguistici culturalmente specifici per l'esecuzione di critica (compito stabilito dal partenariato in esame). Tuttavia, i tedeschi sembrano scostarsi più dalle proprie norme preferite di immediatezza attraverso il loro uso di più ammorbidenti. Tale uso il linguaggio potrebbe essere un'indicazione che Anke / Catharina presentano una "disponibilità ad impegnarsi con le convenzioni ei riti di verbale" interazione nella loro FL (Byram, 1997, pag. 58), forse nel tentativo di offrire Eric faccia positiva in quello che è, per lui, una situazione faccia minaccioso. In questo modo, si segnano linguisticamente come relatori interculturali che prendono in considerazione le aspettative "gli altri possono avere su un comportamento appropriato da stranieri" (Byram, p. 58). Tuttavia, Anke / Catharina non hanno adottato norme in lingua inglese nella loro interezza (anzi, dovrebbero farlo, se la loro critica viene eseguita in tedesco?), Come evidenziato dalla loro mancanza di apprezzamento per le capacità FL di Eric e il loro uso pesante di asserzioni nude. Così, la natura ibrida delle loro prestazioni della critica non può essere letto da Eric come un tentativo di incontrarlo a metà strada; invece, Anke / Catharina inavvertitamente può essere posizionato stessi come scortese e invadente dal punto di vista di Eric. L'incapacità di e-mail per trasmettere dettagli paralinguistici di significato, come movimenti facciali e l'intonazione può sminuire un'interpretazione favorevole ai tedeschi e rafforzare quella che mette in evidenza i conti stereotipate di stile colloquiale tedesco (Byrnes, 1986, p. 203). In effetti, la molto medio che viene pubblicizzato come i mezzi redditizi di portare gruppi di "altri" insieme ai fini di favorire la comprensione interculturale può simultaneamente esacerbare la realizzazione di questo obiettivo educativo. Un ulteriore punto e cruciale da considerare è che, nel loro uso di ammorbidenti inusuali nella loro correzione degli errori di Eric, Anke e Catharina sembrano aver importato, almeno in una certa misura, le norme di interazione inglese nelle parole di tedesco. [5]

Nel prossimo estratto, il punto focale di analisi si verifica in linea 6 in cui Anke usa la parola "cool" per giudicare positivamente quei genitori che permettono il fidanzato della figlia a dormire nella loro casa e la parola "paura" per giudicare negativamente

[5] Kotthoff (1989, pp. 454, 458) indica in due occasioni che questo tipo di ibridazione lingua-pragmatico è un risultato desiderato di FLL. Tornerò su questo punto nella sezione "Una disponibilità a interrogare i sistemi e le ipotesi alla base proprie pratiche culturali di un valore".

quei genitori che avrebbe non permettere che questo accordo.

Esempio 3 (dae-mail 6; 30 ottobre 2000)

Hi ERIC,
... il fine settimana è stato grande ... siamo andati ... a casa mia e guardato le foto che ho fatto durante la mia visita
in Canada ... A casa mia non è un problema di portare i ragazzi sopra, i miei genitori davvero si fidano di me ... In
Canada ho sperimentato qualcosa di totalmente diverso. I miei genitori ospitanti slogen era: RAGAZZI IN NO
LA CASA ... In Canada ho heared di molti famiglia gestire la cosa ragazzo-ragazza come mio ospite
genitori hanno fatto, per quanto riguarda gli Stati Uniti? I tuoi genitori sono raffreddare con questo genere di cose o di paura ?? ...

Il brano si apre in linea 2 con Anke che esprimono emozioni positive (felicità: cheer) vis-à-vis le sue attività di fine settimana che ha coinvolto rievocare l'anno ha trascorso come uno scambio di studenti in Canada. In linea 3, Anke giudica positivamente (stima sociale: la normalità) la pratica di portare i ragazzi a casa sua e, quindi, positivamente giudica la decisione dei suoi genitori per sanzionare questa pratica. Ha detto il permesso dei genitori viene interpretata come un risultato di valutazione affettiva positiva dei genitori di Anke della sua (di sicurezza: la fiducia). La seconda valutazione in linea 3 è upscaling con l'uso dell'avverbio "in realtà." In confronto con il comportamento dei suoi genitori in Germania, Anke giudica negativamente (stima sociale: la normalità) il comportamento dei suoi genitori ospitanti canadesi facendo riferimento alle loro regole di casa come 'qualcosa di totalmente diverso' in linea 4. Per analogia, Anke negativamente giudici (sociale autostima: la normalità) il comportamento di altre famiglie canadesi quando afferma che hanno affrontato la "cosa ragazzo-ragazza" nello stesso modo in cui i suoi genitori ospitanti hanno fatto. Con questa catena di valutazioni, Anke non sembra visualizzare una "volontà di mettere in discussione i valori e presupposti a pratiche culturali e prodotti in proprio ambiente" (Byram, 1997, pag. 50), il terzo obiettivo curricolare nella componente atteggiamenti di CIRCUITO INTEGRATO. Invece, lei sembra soppiantare i suoi valori culturali (come dimostra la sua valutazione di una determinata pratica sociale) in un nuovo contesto culturale senza (n) (sviluppo) consapevolezza della natura relativa dei sistemi di valori in generale. Byram (1997, p. 92) suggerisce che, al fine di giudicare l'interesse di uno studente in altre prospettive, il secondo obiettivo curricolare della componente atteggiamenti di IC, uno avrebbe bisogno di prove che gli studenti sono "non dando priorità proprio rispetto ad altri punti di vista" e che essi sono "scegliendo l'altro spiegazione dei fenomeni nella propria cultura dello studente." Anke sembra fornire linguistica contro-prove per la realizzazione di questi due obiettivi quando si fa la scelta sintattica per frase query riguardanti misti del sesso "pigiama party" in linea 6 come un aut / o-domanda. In effetti, lei offre Eric praticamente nessuno spazio discorsivo in cui spiegare le politiche dei suoi genitori. Si dovrebbe adottare una delle sue etichette pre-fabbricate e quindi ri-rinforzare la sua pre-determinato, tassonomia culturalmente mediata del comportamento dei genitori. La sintassi della sua domanda può precludere la discussione interculturale della sessualità adolescente nelle culture in fase di studio, perché esclude e svaluta possibilità alternative, come ad esempio i genitori di Eric vietando non solo pigiama party mixed-sesso, ma risale in generale contemporaneamente. In altre parole, Anke sembra cercare di capire la risposta potenziale di Eric alla sua domanda assimilando al suo proprio fenomeno

culturale - i genitori di Eric sono "cool" se hanno lasciato il suo pigiama party ragazza, ma "spaventato" se non lo fanno. Tuttavia, come Byram (1997, pp. 104-105) note, IC deve essere valutato in base alla frequenza di occorrenza di particolari comportamenti (da qui la necessità per gli aggregati numerici di alcuni fenomeni linguistici nella sezione "Dati: Analisi in Aggregazione").

Un estratto dalla risposta di Eric a questa e-mail è dato inesempio 4sotto.

Esempio 4 (dae-mail 731 ottobre 2000)

Hey ANKE e Catharina,

Grazie per avermi scritto. Vorrei rispondere a tutte le domande che hai chiesto nella tua e-mail, ma

prima devo scrivere di cose che stiamo reqquired parlare.

Meine Lehrerin meint dass "hat das Disney deutsche Kulturgut gestohlen, als er die verschiedene

Märchen Wie Aschenputtel und Schneewittchen verfilmt cappello." Era meinst du ueber diese Idee?

Weisst du ueber Disney ed era es ist und was es macht? Ich glaube dass die Disney Maerchen

gestohlen cappello und politisch Korrekt gemacht. Aber in den USA sind politisch falsch Maerchen

akkzeptiert nicht. Vielleicht ist es eine kulturelle Reflexion von den USA dass wir nicht so viel

Kontrovers Maerchen haben.

Eric apre la sua risposta alla "cool-o-paura" e-mail in primo luogo ringraziare Anke / Catharina per il loro messaggio, anche se contiene quello che, per lui, può essere percepito come informazioni scioccanti (Belz, 2001, p. 222) per quanto riguarda la sessualità adolescente in Germania, un argomento tabù in molti ambienti americani (Byrnes, 1986, pag 204;. Kotthoff, 1989, p 452).. In linea 2, Eric offre Anke / Catharina volto positivo da valutare positivamente le loro domande implicitamente quando afferma che gli piacerebbe rispondere a tutti loro. Tuttavia, egli rifiuta di rispondere alla domanda "cool-o-paura" (ed entrare in territorio colloquiale potenzialmente controversa) appellandosi alle regole del partenariato quando afferma che egli deve discutere i testi paralleli assegnati (tedesco e versioni americane di Cenerentola, in questo caso). In tal modo, Eric mostra in lingua inglese stile colloquiale che è caratterizzato da un elevato grado di "impegno per la creazione di un aereo di civiltà e benevolenza verso l'altro" di quanto non avvenga tra i parlanti di tedesco (Byrnes, pp. 199-200) . Tuttavia, il suo evitamento di "argomenti per i quali il comportamento sociale ha nessun prescrizioni chiare" possono avere un impatto negativo valutazione sociale di Eric nella stima dei parlanti della lingua tedesca, tra i quali gli stessi argomenti "può essere esplorata molto liberamente, Incredibilmente, e sostanziale, determinando in tal modo profondità maggiore sarebbe altrimenti avverrebbe in un sistema che deve continuamente rinviare alla sensibilità degli altri"(Byrnes, p. 201). Così, conversazione si sposta di Eric all'inizioesempio 4Non può essere apprezzato positivamente da Anke / Catharina come un display abile di "ambiguità praticata" nella tradizione di conversazioni in lingua inglese (Byrnes, p. 200), ma piuttosto negativamente giudicato come un tentativo di "cercare ... refuge" (Gutiérrez, Rymes, e Larson, 1995, pag 466) nello script confortevole della classe di lingua straniera (Belz, pp 227-229,.. Belz & Müller-Hartmann, 2003, pp 76-77)..

In linea 4, Eric passa argomenti e linguaggi per introdurre la proposizione che la Disney Corporation "rubato" i "beni culturali" della Germania, quando hanno adattato vari di lingua tedesca fiabe allo schermo. Eric, tuttavia, non presenta questa idea come proprio, ma piuttosto lo attribuisce al suo istruttore. In questo modo, si può mantenere in modo sicuro una posizione di ambiguità uncommitted se i suoi keypals tedeschi erano d'accordo con questa affermazione potenzialmente

affrontare minaccioso. Dal punto di vista tedesco, però, sono proprio questi tipi di mosse deferenti che ritraggono parlanti di inglese come "superficiali, disinformate, non impegnate, disinteressato partner di conversazione", che non sono disposti o forse in grado di "prendere posizione" (Byrnes, 1986, pag . 203) .In effetti, l'attribuzione di Eric di questa idea per il suo insegnante rappresenta un momento cruciale per lo sviluppo dello scambio on-line in fase di studio. Proprio come Anke e Catharina inconsapevolmente potrebbero essere se stessi posizionati come maleducato e poco invitante nelle loro prestazioni della critica, Eric may essere lui stesso a forma linguisticamente come un individuo che evita di disaccordo e confrontation.Anke e Catharina può essere meno probabilità di valore viene visualizzato in attesa di Eric su consapevolezza interculturale ora che hanno accertato che egli non esercita quelle qualità di conversazione - disaccordo e di confronto - che sono molto apprezzati in stile colloquiale tedesco.

Uno di questi display si nella frase immediatamente successiva in cui Eric si rende conto che la Disney può essere un fenomeno specifico per la cultura e, di conseguenza, controlla la comprensione di esso i suoi partner. In linee 6 e 7, Eric finalmente non offre la propria opinione su Disney quando afferma che la Disney ha rubato fiabe tedesche e li ha resi politicamente corretto. A titolo di spiegazione di questo "crimine", ha apprezza negativamente fiabe politicamente scorrette affermando che essi sono "inaccettabili". L'ultima frase di questo esempio quasi si legge come se Eric parlasse a se stesso, una possibilità che viene esaltata dalla natura asincrona di e-mail (vedi Belz & Reinhardt, 2003). Il decentramento nascente della propria posizione viene segnalata linguisticamente dal suo uso del vielleicht pena avverbio (forse) in linea 8[6].

In questo modo, sotto forma di una breve e la lista disimpegnato, segnalano a Eric che, in questo frangente, non sono disposti a offrire il tipo di "partecipazione altamente emozionale" che caratterizza tedesco stile di conversazione (Byrnes, 1986, pp. 201 -202). Ciò nonostante, i loro contributi successivi mantengono la qualità della immediatezza.[7]

Hi ERIC,
zuerst möchten wir Deine Fragen beantworten: ...
3.) dt Ob Disney. Kulturgut gestohlen cappello? Anche ANKE und ich sind nicht so da kleinlich. wenn
jemand ein schönes Buch, Märchen oder Schriftstück menti und muore gerne verfilmen möchte,
finden wir, dass er es tun soll ...
7.) Ci chiediamo wether Lei personalmente lo stesso di favole tedesche, o se solo la tua
insegnante ti ha detto di scrivere così, perché quasi tutti dalla classe lo ha fatto ...

In risposta alla richiesta di Eric per il loro parere sulla o meno la Disney ha rubato tedeschi "beni culturali", Anke e Catharina di Stato sotto forma di un'affermazione categorica che essi non sono così kleinlich (gretta). Il loro uso di questa parola equivale a un apprezzamento negativo (reazione: la qualità) di osservazione dell'insegnante di Eric e può contemporaneamente essere interpretato come un giudizio negativo (stima sociale: capacità) delle sue abilità come istruttore. Dal punto di vista di Eric, sembra che la sua strategia di non committedness per quanto riguarda questa

[6] Anke e Catharina di crescente frustrazione con la natura noncommited percezione della corrispondenza di Eric si riflette nel formato puntato della loro risposta successiva. In apertura di questo messaggio, che (forse ironicamente) riecheggiano strategia deferente di Eric di fare appello alle regole del partenariato, uno dei quali è quello di rispondere a tutte le domande del proprio partner.

[7] Esempio 5 (dae-mail 8; 2 novembre 2000)

proposta ha dato i suoi frutti, altrimenti sarebbe servito come l'oggetto di questa valutazione uncomplimentary. In linee 6 e 7, Anke e Catharina offrono un giudizio implicitamente negativo (stima sociale: capacità) della capacità di Eric di pensare per se stesso, chiedendo se lui pappagalli semplicemente ciò che il suo maestro gli dice di scrivere nei suoi messaggi. Questa valutazione può lasciare Eric sia arrabbiato e sconcertato poiché egli può sentire che egli non solo ha offerto la propria opinione, ha anche relativizza la sua posizione rispetto alla propria cultura. La sua risposta alla loro domanda di scontro è vero inglesi norme di conversazione - non rispondere. Invece, egli sceglie di mantenere "l'armonia di superficie" (Byrnes, 1986, pag. 200), ignorando le domande scomode e conflittuali.

Questi stessi stili di conversazione culturalmente contingenti allargano l'abisso già sostanziale incomprensione interculturale fra Anke / Catharina e Eric inesempio 6sotto.

Esempio 6 (dae-mail 9; 2 novembre 2000)

abbiamo appena letto i pezzi da Ben libet Anna che il tuo insegnante ha messo in rete. Wow, sono così

diverso ... Perché non riesco bambini nuotare nudi in America? Deutsche Kinder sind Schlauer, Die wissen,

Dass uomo in nassen Sachen später friert.

In linea 1 di questo estratto, Anke / Catharina si riferiscono alla traduzione in lingua inglese di Ben liebt Anna (Härtling, 1990), uno dei testi paralleli nel partenariato in fase di studio. Nella versione originale di questo classico in lingua tedesca, i due protagonisti 9 anni, Ben e Anna, nuotano insieme nudo in un lago in una scena chiave. Nella traduzione in lingua inglese di Auerbach, la nudità è stato censurato. Invece, i bambini saltano nel lago completamente vestita che spinge Anna a speculare che la madre di Ben sarà arrabbiato che hanno ottenuto i loro vestiti bagnati, le linee che non sono mai pronunciate nel testo originale. Per la seconda volta nel corso della partnership, chiedere Anke / Catharina una domanda diretta relativa al, nella cultura americana, "stärker tabuisiert" (Kotthoff, 1989, pag. 450), o "più fortemente tabù" temi del sesso e il corpo umano in linea 2 di questo estratto. Subito dopo, giudicano negativamente (stima sociale: capacità) le facoltà mentali dei bambini americani, in generale, con il loro uso della forma comparativa del schlau aggettivo (intelligente) per riferirsi a bambini tedeschi che sanno che saranno freddi in seguito, se nuotare nei loro vestiti.

Nel suo prossimo e-mail, Eric sceglie di non rispondere Anke e Catharina di domanda su nudismo. Invece, si discute lo spirito della scuola, un argomento che alcuni membri del gruppo tedesco affrontati in una cartella comune in FirstClass.esempio 7è di interesse perché esemplifica modello tipico di Eric della qualifica del suo impegno per il valore di verità delle sue esternazioni. Corsivo indicano qualificazione clausola-interna (sia attenuazione o intensificazione), mentre grassetto indica qualificazione clausola-esterno.

Esempio 7 (dae-mail 10; 2 novembre 2000)

Hey ANKE e Catharina,

Sono davvero (2) non sorpreso di sentire che la vostra scuola non ha molto spirito (12) Scuola. Forse

(15) lo spirito della scuola è più di tipo americano di cose. Tuttavia (26), si fa (28)

ancora(29) hanno (30) una grande quantità di (34) lo spirito per le squadre per gli eventi sportivi in Germania come squadre di calcio

per esempio. Almeno (48), che come sembra (52) da quello che ho visto in TV. Forse (59) si

anche avere più "spirito" (64) per le squadre di calcio che abbiamo per i nostri squadre sportive in America.

In linea 1 alla parola 2, Eric usa la frase avverbiale clausola-interno davvero di intensificare la sua dichiarazione che egli non è sorpreso per la mancanza di spirito della scuola in Germania. In linea 2 a parola 15, egli usa la frase avverbiale clausola-interno forse per mitigare la sua affermazione che lo spirito della scuola potrebbe essere un fenomeno americano.[8]Questa stessa strategia viene ripetuto altre due volte a parole 52 e 59. Alla parola 29, Eric usa la frase avverbiale clausola-interno ancora da intensificare la sua affermazione che i tedeschi hanno una grande quantità di spirito per le squadre sportive professionali. Eric ulteriori intensifica tale dichiarazione con la perifrasi verbali non hanno a parole 28 e 30 in contrasto con la forma non enfatica hanno. l'uso di Eric di virgolette a parola 64 è un mezzo clausola-interno di esprimere scetticismo verso la sua affermazione che i tedeschi potrebbero avere più spirito di squadre di calcio tedeschi che americani fare per le squadre sportive, perché implica che egli non è sicuro se può equiparare l'volte comportamento violento di appassionati di sport tedeschi con quello che lui capisce come spirito, per esempio, i giochi di calcio del college (ad esempio, bande musicali, mascotte). Eric si qualifica ulteriormente le sue affermazioni, evitando l'uso degli assoluti lessicali. Ad esempio, egli non afferma che i tedeschi non hanno alcun spirito della scuola, piuttosto egli afferma che i tedeschi non hanno "molto" spirito della scuola in parola 12. Questa strategia viene ripetuto ad parola 34. Infine, Eric fa uso Clausola mitigazione esterna a parole 26 e 48.

Al contrario, Anke e Catharina tendono a presentare le loro opinioni sotto forma di affermazioni categoriche calve. Mitigazione delle loro affermazioni è generalmente distribuita su più clausole tali che il mitigatore non si verifica necessariamente nella stessa clausola di come la proposizione che è stato progettato per ammorbidire. Questa situazione è illustrata inesempio 8. sottolineatura singola designa un'affermazione categorica (intensificazione), mentre il grassetto indica ancora una volta la mitigazione clausola-esterno.

Esempio 8 (dae-mail 11; 9 novembre 2000)

Le donne sono state soppresse per un temp molto lungo. Ora, vogliono essere trattati com gli uomini,

ma(17) sono ancora (20) donne ... Si tratt di un disco molto soggetta a parlare ed è facil essere

frainteso. Pensiamo che tutti (40), no importa quale (43) razza, cultura o sesso dovrebbe essere

rispettato per quello che lui / lei è - umano non può essere harrased. Ma ancora (62) c sono differenze e

è buono. Non siamo fatti per il lavoro fisic - fatti non foste di essere incinta. Comunque

(84) Spero che tu capisca cosa intendiamo.

In linea 1, Anke e lo stato Catharina che le donne erano oppressi per lungo tempo e che ora vogliono essere trattati come gli uomini. Nella seguente clausola, usano l'avverbio avversativa ma a parola 17 per indicare il loro dubbio che le donne possono o dovrebbero essere trattate come gli uomini. In linee 2 e 3 fanno due affermazioni categoriche più circa l'emancipazione delle donne come un argomento di discussione. In linee 3 e 4, che implicano l'uguaglianza tra le persone, affermando in termini assoluti a parole 40 e 43 che "tutti" deve essere rispettata e non molestato "non importa cosa." Nella frase successiva, però, si qualificano l'implicazione di uguaglianza tramite avverbiale, ma ancora in parola 62 per introdurre il parere che ci sono differenze tra le persone. A seguito di due dichiarazioni più categoriche su ruoli di genere culturalmente e biologicamente determinato nella società, Anke e Catharina usano l'argomento shifter comunque a parola 84 per mitigare la gravità delle loro

dichiarazioni e, quindi, il loro grado di coinvolgimento con loro.

Anke e Catharina del modello di affermazione categorica e mitigazione è illustrato ulteriormente inesempio 9.

Esempio 9 (dae-mail 16; 20 novembre 2000)

In ogni caso si abbiamo scritto una lettera in tedesco, uno in inglese che non siamo entrambi (15) è piaciuta qualsiasi

(18) dei due film. Erano noiosi ed erano pieni di (30) l'abuso di droga. Io non ce la faccio

uno(36) serio che è un fumatore pentola o un alcolizzato. Well (46) hanno parlato sessualità e

vita e così uno ma (56) in una (59) cosa noiosa. ...

Tra l'altro, pensiamo che sia triste (69) che si scrive solo a noi circa la pensa degli insegnanti racconta

tu a. Sei interessato a noi o solo sul tuo marchio riceverete alla fine dell'anno. Noi

hanno sentito che il vostro corso di quattro volte a settimana. Non hai il tempo di scrivere noi nulla

personale?

Anke e Catharina iniziano facendo quattro affermazioni categoriche sui film American Beauty (Mendes, 1999) e Nach Fünf im Urwald (Schmid, 1995). Va notato che Eric aveva apprezzato positivamente questi due film nella sua precedente e-mail (vedie-mail 13inAppendice A). Anke e Catharina di apprezzamento negativo dei film è upscaled con l'uso dei modificatori piena di a parola 30 e tale clausola parola 59. Inoltre, il loro impegno per l'apprezzamento negativo dei film è intensificata internamente con l'uso di assoluti: entrambi a parola 15; ogni parola a 18; e uno alla parola 36. Con l'uso del bene in parola 46, hanno mitigare il loro impegno per l'apprezzamento negativo della clausola film esternamente. In condanna a cinque, Anke e Catharina offrono il fatto che i film hanno discusso la sessualità e la vita come prova per l'affermazione attenuante che essi non sono solo di abuso di droga e non sono del tutto noioso. A parola 56, usano avversativa ma per mitigare la loro copertura della posizione originaria e, quindi, allo stesso tempo rafforzano la loro affermazione iniziale che i film sono noiosi e pieni di abuso di droghe.

In linea 5, Anke e Catharina spostano l'attenzione delle loro valutazioni negative dai film a Eric se stesso in una serie di domande dirette e asserzioni. A parola 69, apprezzano negativamente la partecipazione di Eric nel partenariato, utilizzando la parola triste per descrivere quello che credono di essere la sua pratica di ripetere opinioni del suo maestro. In linea 6, che ancora una volta impiegano un aut / o-domanda per interrogare la motivazione di Eric per la partecipazione al partenariato. La sintassi di questa domanda interpreta Eric come sia interessato a loro o interessato a se stesso. Dal momento che hanno dichiarato in precedenza che scrive solo le cose che il suo maestro gli dice di, hanno già scelto la prima opzione come una risposta a questa domanda per lui e in tal modo negativamente giudicato il suo comportamento nel partenariato come improprietous (secondo il proprio desiderio di per conoscere una persona americana). Infine, nelle linee 7 e 8, Anke / Catharina implicitamente giudicare Eric negativamente con un sì / no-domanda per quanto riguarda la sua corrispondenza e-mail. Se Eric risponde a questa domanda in modo affermativo (sì, ho il tempo di scrivere qualcosa di personale a voi) che è, in effetti, ammettendo che lui non ha fatto in passato e quindi si trova in violazione della disposizione di e-mail (almeno dal punto di vista dei tedeschi). Una risposta negativa a questa domanda (no, non ho alcun tempo di scrivere qualcosa di personale a voi [né voglio perché siete stati così scortese con me]) costringe Eric in un ruolo di conversazione che richiede un alto grado di immediatezza e, quindi, si fa beffe delle norme di conversazione di inglese. Byrnes (1986) riporta le esperienze di uno studente

americano che vive in Germania, che ha scelto di non presentare informazioni concrete per contrastare la posizione dei suoi interlocutori di lingua tedesca (anche se questa mossa ha lasciato l'impressione che fosse disinformati sulle questioni politiche) perché avrebbe gli necessaria per impegnarsi in comportamenti conversazionali "aggressivi" che, per lui, erano "schiaccianteimbevuti valutazioni negative" (p. 203). La mia interpretazione della corrispondenza di Eric è che in effetti presenta le proprie opinioni (comunque banale e nebulose possono essere) e che ha anche comincia a decentrare rispetto al suo impegno a loro (vedi, ad esempio, e-mail10,12, e13); tuttavia, Anke / Catharina potrebbe non essere in grado di leggere i suoi messaggi in questo modo perché non hanno familiarità con il pacchetto - la codifica linguistica culturalmente appropriato di opinioni in inglese colloquiale.

Per lo stesso motivo, gli studenti tedeschi in questo studio (almeno Catharina) possono anche, a volte, la costruzione di un pacchetto di conversazione che Eric non possono aprire. Inesempio 10, Che, in contrasto con la maggior parte dei messaggi da parte tedesca del partenariato, è stato scritto esclusivamente da Catharina, vediamo uso pesante di particelle modali e altri tipi di qualificazioni attitudinali specifici della lingua.

Esempio 10 (dae-mail 15; 16 novembre 2000)

Du hast den Film ,, American Beauty' doch (7) bestimmt (8) auch gesehen, oder' (11) Wir sollen

dir nämlich (15) heute darübe schreiben. Inoltre (19), wir bisschei fanden den Film ein (25)

lächerlich (26), da sich ei Erwachsener Mann wie ein cappell aufgeführt adolescente. Aber (37) wir

es fanden (40) schön, wie sie sich [sic Beziehung von der Hauptdarstellerin un ihrem Nachbarn

cappello Entwickelt. Meinst du, da sich ein Erwachsener Mann wirklich (61 in modo da (63) ein junges

Mädchen verlieben kann? ja guerra Si (71) in modo da (72) alt Wie sein Tochter ... Außerdem (77) ist der

Vater von dem Nachbarn etwas (84 komisch, zuerst denkt er, Sein Sohn se (91) schwul, dann

sarà er einen anderen Mann küssen Irgendwie (100) Alles ein bisschen (103 komisch. die und

Drogen dürfen natürlich (109) auch i diesem Film (113) nicht fehlen ... Na j (116), wir denken

nicht, Dass dieser film così (123) seh 0 der Realität entsprichst oder (128) er meinst du?

In linea 1, Catharina utilizza la frase avverbio clausola-interno bestimmt (certamente) alla parola di 8 a intensificare la sua convinzione che Eric ha già visto il film American Beauty. Il suo uso del doch particella modale alla parola 7 serve a sottolineare ulteriormente il suo impegno per la verità di questa affermazione. Lei usa il tag oder espressione di finale (o) alla parola 11, tuttavia, per consentire una contraddizione di questa dichiarazione e quindi mitiga il suo impegno con essa. In linea 2 a parola 15 Catharina impiega l'avverbio nämlich (cioè) per sottolineare il fatto che lei si suppone di scrivere il film nel suo presente e-mail. Nelle linee 2-3 Catharina apprezza il film negativamente con l'aggettivo lächerlich (ridicolo) in parola 26; lei Rimpicciolisce questa valutazione, tuttavia, con l'uso di ein bisschen (un po ') in parola 25. Nella riga 4 a 37 word Catharina utilizza clausola-esterno avversativa aber (ma) per attenuare la stima precedente del film come ridicolo e va a dichiarare un aspetto del film che si sente è stato Schon (bello). Sintatticamente, Catharina utilizza un anticipatorio es-costruzione per riferirsi cataphorically al contenuto del suo apprezzamento positivo. In questo modo, la

valutazione di Catharina riconoscente (schön) e l'oggetto valutato (cioè il rapporto tra il personaggio femminile, Jane, e il suo vicino di casa, Ricky) non vengono visualizzate nella stessa clausola. l'uso di Catharina del wirklich avverbio (davvero) a parola 61 mette in dubbio l'affermazione che un uomo adulto (Lester) si innamora di una ragazza adolescente (Angela). L'avverbio così (così) a parola 63 upscaling descrizione di Catharina di Angela come i giovani. Nel seguente frase alla parola 71 del ja particella modale intensifica l'affermazione che Angela è antica quanto la figlia di Lester, Jane, e implicitamente mitiga l'affermazione che Lester si innamora di Angela. L'Außerdem avverbio (in aggiunta) alla parola 77 introduce un altro esempio dal film che supporta la tesi di Catharina che il film è ridicolo, in particolare, il carattere del padre di Ricky, la cui valutazione come komisch (strano) viene scalata con l'aggettivo etwas (un po ') a parola 84. in linea 7 in parola 91, Catharina utilizza l'i congiuntivo del verbo essere in Tedesco di riferire il pensiero di padre di Ricky e, quindi, allo stesso tempo prende le distanze dalla dichiarazione che Ricky è gay. La frase igendwie alles ein bisschen komisch (in qualche modo tutto [è] un po 'strano) in linea 8 riecheggia l'uso di komisch (strano) a parola 85, così come l'uso di Ein bisschen (un po') alla parola 25 e, pertanto, rafforza queste opinioni espresse in precedenza. Il natürlich avverbio (naturalmente) in linea 9 alla parola 109 intensifica il parere del Catharina che i farmaci costituiscono parte integrante della trama del film. La frase auch in diesem Film (anche in questo film) si riferisce al film anaforicamente Nach Fünf im discusso in precedenza Urwald ed intensifica dichiarazione Anke e Catharina di ae-mail 14, Le linee 1-4 che questo film descrive in modo inappropriato l'uso di droghe come qualcosa di normale. La naja di particelle del word 116 downtones la gravità del commento di Catharina, e quindi serve a mitigare il suo impegno per le sue dichiarazioni. Ha mitiga anche l'idea che il film riflette la realtà con la frase avverbiale nicht so sehr (non troppo). Infine, Catharina mitiga ulteriormente il suo impegno con questa proposizione finale utilizzando una congiunzione di coordinamento di introdurre una clausola in cui si chiede a Eric per il suo parere. Purtroppo, per tutte le parti interessate, Eric era già disimpegnato dalla partnership nel momento in cui questo messaggio è stato inviato, in modo tale che il posizionamento linguistica più morbida dello scrittore (Catharina) raggiunto in questa e-mail è stata molto probabilmente perso su di lui.

DATI: ANALISI IN AGGREGAZIONE

Atteggiamento

Una sintesi numerica di Anke / di Catharina e Eric valutazioni complessive rispetto al ATTITUDE è presentato inTabella 1. Nel primo quadrante orizzontaleTabella 1, I tassi complessivi attitudinali sono dati. Poi si sono suddivisi in valutazioni positive e negative per tutte le categorie attitudinali. Nei rimanenti tre quadranti orizzontali, i tassi di valutazione sono dati per i singoli sottocomponenti di questa categoria: INCIDERE, il giudizio e apprezzamento. In ogni caso, i dati combinati per entrambi i poli positivo e negativo sono presentati e poi i risultati per ogni polo è dato individualmente. Per entrambi Anke / Catharina e Eric, conteggi numerici prime per il numero di parole che intervengono tra ciascuna valutazione sono riportati nella prima colonna di dati verticale. Questi dati sono stati calcolati dividendo il numero totale di parole scritte da un particolare lato del partenariato per il numero di valutazioni in una determinata categoria. Nella seconda colonna dati verticale per ciascun lato del partenariato, viene segnalato il tasso di valutazioni ogni 100 parole di una particolare categoria. Poiché Anke / Catharina e Eric prodotti differenti quantità di discorso telecollaborative nel corso della

loro corrispondenza, la frequenza delle loro valutazioni deve essere relativizzata secondo un valore assoluto ai fini comparativi rivelatrice (vedi Gee, 1999, p. 133, per una mossa analitica identica).

Tabella
1. Sintesi della attitudinale Valutazione

	Anke / Catharina		Eric	
	intervallo tra parola valutazioni	tasso per 100 parole	intervallo tra parola valutazioni	tasso per 100 parole
Totale di valutazione attitudinale	26	3.85	29	3.44
Positiva la valutazione attitudinale	60	1.67	47	2.13
Negativa la valutazione attitudinale	46	2.17	73	1.37
Totale di valutazione affettiva	91	1.10	115	0.87
effetto positivo	138	0,72	146	0.68
effetto negativo	268	0.37	535	0,19
Totale perizia giudicante	61	1.64	85	1.18
giudizio positivo	252	0.40	178	0.56
giudizio negativo	81	1.23	161	0.62
Totale perizia riconoscente	89	1.12	70	1.43
apprezzamento positivo	179	0.56	115	0.87
apprezzamento negativo	179	0.56	178	0.56

Sulla base di questi risultati, Anke / Catharina e Eric sembrano abbastanza simili nei loro tassi di valutazione per tutte le categorie nel corso della loro corrispondenza e-mail, 3,85 e 3,44 valutazioni ogni 100 parole, rispettivamente. Tuttavia, marcate differenze nelle loro velocità relative di valutazione diventano evidente se si considera valutazioni positive e negative separatamente. Anke e Catharina rendono 1.67 valutazioni positive per 100 parole (es,e-mail 1, Linea 22, Catharina è davvero bello, sempre vestito in stoffa fantasia, ma nessun gonne.) Rispetto a 2,13 valutazioni positive per 100 parole per Eric. I risultati sono quasi l'opposto di valutazione negativa (ad esempio,e-mail 18, Linea 3, non siamo molto impressionato con il vostro lavoro): rispettivamente 2.17 e 1.37,. Anke / Catharina e Eric hanno quasi la stessa frequenza di valutazione affettiva positiva a 0,72 e 0,68 valutazioni per 100 parole, rispettivamente (ad esempio,e-mail 6, Linea 23, ho amato Pulp Fiction ...;e-mail 2, Linea 2, sono contento ti è piaciuto il nostro sito ...),

mentre il tasso di Anke / negativo valutazione affettiva di Catharina fuori-strip di Eric di quasi il 2 a 1.

La più grande differenza è visto nei tassi di giudizio negativo (ad esempio,e-mail 16, Le linee 8-9, abbiamo cann ot ti capiscono acctually è piaciuto American Beauty), dove Anke / Catharina fuori eseguire Eric con un margine di 2 a 1. Nel complesso, Anke / Catharina fanno il 41% dei loro giudizi totali nella categoria di +/- proprietà. Questi dettagli empiriche dell'interazione sembrano confermare Byrnes' (1986, p. 201) il suggerimento che, in stile colloquiale tedesco, al contrario di americani, gli altoparlanti tendono a porre maggiormente l'accento sulla funzione di informazione-convogliamento del linguaggio, un orientamento che è interessato di più piuttosto che meno con i fatti e valori di verità. Questi valori di verità, Byrnes specu-la, sono derivati da "norme sociali che sono più suscettibili di valutazioni di giusto e sbagliato, o almeno a valutazioni di correttezza o scorrettezza" (p. 201) .Mentre Eric fa valutazioni di apprezzamento positivi circa 1,5 volte frequentemente come Anke e Catharina (ad esempio,e-mail 2, Linea 3, il tuo inglese è molto impressionante), i loro tassi di apprezzamento negativo sono uguali (ad esempio,e-mail 15, La linea 4, inoltre, wir den fanden Film ein bisschen lächerlich ...).

Queste differenze già marcate tra Anke / Catharina e Eric diventano ancora più forte se si confrontano che cosa è che stanno valutando con i loro commenti valutativi. Bianca (1998) Nota che per "il monitoraggio del tipo sociale ampia dei partecipanti umani, alla maniera della loro identificazione nel testo e la natura delle valutazioni e posizionamenti applicati a quei partecipanti, diventa possibile sviluppare un profilo dei di lettori che un testo costruisce per se stesso e la natura del rapporto che cerca di stabilire con quelle di lettori"(p. 117). In questi dati, Anke e Catharina valutano negativamente Eric o Eric di lavoro su 18 occasioni (ad esempio,e-mail 18, Linee 25-6, ... ed Eric, se questo [scrivendo due e-mail a settimana] è troppo per voi, si potrebbe avere pensato prima di prendere il corso.), Mentre Eric mai valuta negativamente Anke o Catharina o la loro lavoro. In realtà, Eric valuta positivamente loro o il loro lavoro 12 volte (ad esempio,e-mail 7, Linee 17-8, penso che sia davvero divertente che i problemi razziali nel film "Shaft" si ricordavano i problemi razziali in "se venite a bassa voce." Questo è molto perspicace di voi. :)), mentre valutano positivamente Eric o il suo lavoro solo tre volte (per esempio,e-mail 19, Le linee 3-4, ... wir noch einen wollten dir kurzen Breve schreiben und sagen, dass die uns pagina web sehr gut gefallen hat.). Il posizionamento di questi tre valutazioni è critica. Uno si verifica nella linea del loro primo e-mail di apertura a lui quando hanno dichiarato che era "interessante" per leggere la sua pagina Web, mentre gli altri due si verificano nella loro ultima e-mail a lui (e-mail 19), Che è stato scritto circa tre settimane dopo che Eric aveva interrotto la sua corrispondenza con loro. Inoltre, Eric valuta i negativamente il proprio comportamento o capacità rispetto a Anke e il comportamento più superiore del Cathari-na o abilità, dalla sua prospettiva, in quattro occasioni (ad esempio,e-mail 2, Le linee 3-4, il tuo inglese è molto impressionante. Il mio tedesco non è quasi che il bene in modo vostro probabilmente succederà hanno un sacco di errori da correggere). Così, si potrebbe interpretare valutazioni autoironico di Eric le strategie di cortesia nei confronti Anke e Catharina di positivo (e, in questo caso particolare, anche negativo) faccia. Anke e Catharina anche impegnarsi in valutazioni autodisapprovazione delle proprie capacità e comportamento (ad esempio,e-mail 1, Linea 26, io sono la macchina per scrivere per oggi, non è che sono meglio di lei, con i miei due dita

sistema di ricerca di battitura); Tuttavia, alcuni di loro autopercezioni negativi sono effettivamente progettati per aumentare la propria faccia positiva. Ad esempio, in tutta la corrispondenza, Anke, in particolare, sottolinea che lei non è una tipica ragazza / allievo (e-mail 6, le linee 11-15, 53-54;e-mail 14, linee 3-7). Perché lei usa esplicitamente i termini "non è normale" e "non tipico", queste valutazioni vengono conteggiati come stima sociale: la normalità a Martin (2000, p 156). Schema di codifica. Tuttavia, in Anke e Catharina del particolare sotto-comunità discorsiva, che stanno utilizzando la caratterizzazione "non normale" positivamente, in quanto li distingue da altri studenti universitari che si impegnano nel "normale", ma, dai loro punti di vista, il comportamento indecoroso di assunzione di droghe e bere alcolici.

La laurea

Anke / Catharina e Eric hanno tassi simili di valutazioni di upscaling a 1,51 e 1,69 volte per 100 parole, rispettivamente. Anke / Catharina raffinato le loro valutazioni tre volte tanto quanto li downscale, mentre Eric upscaling suoi valutazione 5,5 volte più spesso come li Rimpicciolisce (vedi House & Kasper, 1981). Anche in questo caso, è importante notare che cosa è che Anke / Catharina ed Eric sono upscaling e downscaling. In questi dati, Anke e Catharina esclusivi valutazioni negative 1,7 volte la frequenza che quelli positivi lusso (da 41 a 24 occorrenze; ad esempio,e-mail 16, Le linee 8-9, Bene hanno parlato di sessualità e la vita di un così uno, ma in modo così noioso). Eric, d'altra parte, upscaling valutazioni positive 1,6 volte più spesso che migliora gradualmente valutazioni negative (da 17 a 10 occorrenze; ad esempio,e-mail 5, Linea 3, Wow! E 'stato davvero un lunga lettera che mi hai inviato Anke).

epistemic Modalità

InTavolo 2Fornisco qui di seguito uno sguardo comparativo a uso Anke / di Catharina ed Eric di intensificatori e mitigatori nelle espressioni di modalità epistemica.

Tabella 2. Numero e tipologie di Epistemico Modalità per e-mail per Autore

	Anke / Catharina				Eric			
	Intensificazione				Intensificazione			
	lessicale assoluta	affermazione categorica	Altro Intensif.	attenuazione	lessicale assoluta	affermazione categorica	Altro Intensif.	attenuazione
1	8	3	4	14				
2					0	1	1	2
3	0	0	0	0				
4	8	4	14	18				
5					1	0	0	2
6	5	13	6	17				
7					2	1	1	7
8	1	2	3	11				
9	0	4	1	4				

10					2	5	2	13
11	2	12	5	7				
12					7	2	1	4
13					0	6	0	5
14	2	5	0	5				
15	1	1	3	8				
16	2	5	4	5				
17	1	9	3	5				
18	5	11	4	5				
19	0	0	1	1				
subtotali	35	69	48	100	12	15	5	33
parola Intervallo	122	62	89	43	134	107	321	49
Tasso / 100 parole	0.82	1.61	1.12	2.33	0.75	0.93	0.31	2.04
subtotali	152			100	32			33
parola Intervallo	28			43	50			49
Tasso / 100	3.57			2.33	2.00			2.04
Totali	251				65			
parola Intervallo	17.1				24.7			
Tasso / 100 parole	5.85				4.05			

Questi dati rivelano alcune tendenze importanti. In primo luogo, Anke / Catharina utilizzare intensificazione circa 1,5 volte più frequentemente che Eric non (vedi House & Kasper, 1981). Al contrario, i loro tassi di mitigazione sono abbastanza simili a 2,33 e 2,04 volte per 100 parole, rispettivamente. In particolare, Anke e Catharina superano Eric nel loro uso di affermazioni categoriche con un margine di quasi 2 a 1 e lo outscore nel loro uso di altri tipi di intensificazione di quasi il 4 a 1. In altre parole, Anke e Catharina tendono ad enfatizzare piuttosto di copertura il loro impegno per la verità delle affermazioni che fanno. In secondo luogo, Anke e Catharina di utilizzo di mitigatori sembra diminuire in densità per e-mail nel corso del tempo (notare la brusca caduta fuori ae-mail 9), Mentre l'uso di Eric di mitigators sembra aumentare della densità nel corso del tempo (vedie-mail 7). Sulla faccia delle cose, questi dati sembrerebbero

suggerire che Anke / Catharina ed Eric si muovono in direzioni opposte rispetto allo sviluppo di IC in telecollaboration, almeno nella misura in cui usano intensificatori nelle espressioni di epistemico modalità e nella misura che questi usi possono essere interpretati come un indice di apprendimento interculturale.

Come abbiamo visto inesempio 10, Tuttavia, ci sono altri, specifici della lingua mezzi linguistici e modelli (ad esempio, le particelle modali, mitigators clausola-esterno, ho congiuntivo, e cataphoric es-costruzioni) che possono essere utilizzati da persone che parlano tedesco sia per mitigare e intensificare il loro impegno con opinioni specifici. Poiché alcuni di questi dispositivi non sono rappresentati (ad un grado simile) nella prima lingua di Eric, che non possono essere come saliente a lui come altri tipi di epistemica modalità, e, di conseguenza, può essere meno in grado di comprendere il pieno impatto di Anke / uso di Catharina della modalità epistemica. D'altra parte, essi possono verificarsi in punti della collaborazione e-mail in cui i loro effetti si perdono su Eric o perché ha già disimpegnato dalla corrispondenza (ad esempio, le particelle modali in Catharina die-mail 15) O perché è già stata posizionata da Anke / Catharina come un particolare tipo di partner attraverso il loro uso sistematico di particolari modelli di valutazione.

DISCUSSIONE

In questa sezione, discuto le caratteristiche linguistiche e modelli di Anke / Catharina e 7 settimane di corrispondenza e-mail di Eric rispetto ai cinque obiettivi curriculari e comportamenti discente che Byram (1997, p. 51) associati con il componente atteggiamenti del suo modello IC.

La volontà di cercare interazione con gli altri in un rapporto di parità

Si potrebbe sostenere che Eric non cerca l'interazione con l'altro, perché non scrive ai suoi partner al di fuori del tempo di classe. Questa tendenza si riflette nel numero e la frequenza dei suoi messaggi (vediTavolo 2). Anke e Catharina, d'altra parte, seguono il 2-e-mail-per-week-regola stabilita fin dall'inizio della partnership, anche se questo può causare qualche inconveniente per loro in quanto il loro Proseminar si riunisce solo una volta a settimana, che fanno non hanno il computer a casa, e l'accesso al computer a loro istituzione è abbastanza limitato per gli standard americani. In un sondaggio telecollaborative post-semestre, Anke e Catharina legate che a volte pagato US $ 5.00 / ora in un Internet café locale al fine di posta elettronica Eric. D'altra parte, Eric non può percepire se stesso di essere in un rapporto di uguaglianza linguistica dopo viene a sapere che Anke trova i romanzi giovanili per essere tale lettura facile. Inoltre, Anke e Catharina possono dubitare l'uguaglianza del partenariato in termini di prestazioni di Eric come partner telecollaborative. Essi valutano negativamente Eric o il suo lavoro 18 volte, mentre lui loro o il loro lavoro valuta mai negativamente. Al contrario, li oi loro lavoro 12 volte valuta positivamente, mentre sono lui o il suo lavoro valutano positivamente tre volte.

Un genuino interesse al punto di vista dell'altro

Semanticamente, Anke e Catharina esprimono interesse per il punto di vista di Eric e questo è testimoniato dai loro frequenti messaggi di posta elettronica, alla lunga, l'indagine personale che Anke inviato Eric ine-mail 4commenti e di Anke su un sondaggio post-telecollaboration dove ha dichiarato esplicitamente che era deluso dal fatto che Eric non ha risposto alla domanda "cool-o-paura", perché lei in realtà avrebbe voluto confrontare le famiglie americane e canadesi su questo tema. Sintatticamente, tuttavia, Anke e Catharina spesso scelgono i

tipi di domande che permettono Eric pochissimo spazio reattivo o che lo costringono in un ruolo di conversazione in cui vengono violate le norme americane (vedi anchee-mail 16, linee 6-7). A due punti nel corso della corrispondenza, Eric in realtà usa la parola curiosa quando si chiede Anke e Catharina una domanda (e-mail 7, Linea 30;e-mail 12, Linea 13), ripetendo quindi Byram (1997, p. 34) presuppongono atteggiamenti di curiosità e l'apertura per lo sviluppo di IC.

Una disponibilità a interrogare i sistemi e le ipotesi alla base proprie pratiche culturali di un valore

Ine-mail 10, Eric riconsidera la sua precedente posizione che la Disney è moralmente giusto, anche se, alla fine, lo fa tornare alla sua prima valutazione, positiva della Disney come un'icona culturale americana. Anke interroga certamente le pratiche del consumo di droga tra i giovani tedeschi; anzi, lei afferma la sua opposizione al consumo di droga e di alcol tra i giovani tedeschi abbastanza veemenza. Tuttavia, ha trasferisce la sua opposizione radicata di questa pratica sociale al contesto culturale americano e sembra ostacolare la sua dalla comprensione del film American Beauty (1999) in un senso più simbolico o ironico. In altre parole, non vede la rappresentazione del consumo di droga adolescente nel film come un potenziale critica della società americana, qualcosa che sarebbe in linea con i propri punti di vista. Linguisticamente, Anke e Catharina di utilizzo di mitigazione sembra diminuire nel corso del tempo, mentre Eric rimane circa lo stesso. Si potrebbe interpretare questo per indicare che Anke e Catharina diventano più impegnati a valori di verità delle proprie proposte nel corso del tempo, piuttosto che meno impegnati. In altre parole, la loro interazione mediata elettronicamente con Eric servita a ri-Inforce (non destabilizzare) stereotipi che hanno tenuto degli americani.

Una disponibilità ad esaminare proprie reazioni affettive di mano per l'esperienza di alterità e di far fronte a queste reazioni

il rifiuto di Eric per comunicare con Anke e Catharina dopoe-mail 13e il suo rifiuto ripetuto di essere intervistato dai ricercatori riguardanti le sue esperienze nel partenariato può indicare che Eric aveva una bassa tolleranza per l'esperienza dell'alterità. Elizabeth, partner americano di Eric durante la fase 3 della partnership, ha indicato in un post-telecollaboration intervista focus group che Eric era arrabbiato per il modo in cui i suoi partner tedeschi avevano corrisposto con lui ed era solo in attesa per il semestre alla fine. Anke e Catharina, d'altra parte, continuano a manifestare interesse per il benessere di Eric nel partenariato (attraverso il loro uso di modalità boulomaic), anche se non stava eseguendo all'altezza delle loro aspettative. La loro frustrazione può aver portato ad aggressioni verbali nei diversi messaggi; Tuttavia, hanno fatto sembrano essere in grado di tornare a un tono più uniforme nelle loro e-mail finali e anche complimentarmi con Eric per il suo lavoro sul Web Progetto II.

Una disponibilità a impegnarsi con culturalmente appropriata comunicazione verbale nei contesti Corrispondenti

Anke, Catharina, e Eric erano in grado di stabilire e mantenere relazioni sociali funzionali in telecollaboration perché non avevano una conoscenza adeguata di modelli specifici di cultura di interazione in lingua del proprio partner (ad esempio, le prestazioni della critica, la discussione di argomenti tabù, il grado di immediatezza nel discorso colloquiale, strumenti linguistici per la mitigazione dei pareri). Erano in grado di identificare e in modo appropriato attribuire significato a queste caratteristiche del discorso loro partner. Fondamentalmente, il mezzo di solo testo della e-mail non ha permesso loro di accedere ai segnali non verbali aggiuntivi che li avrebbe aiutati nell'individuazione e

l'interpretazione di queste stesse convenzioni interazionali. Inoltre, Anke / Catharina ed Eric avevano diversi livelli di esperienza con le norme di interazione delle comunità discorso mediate dal computer. Questi diversi livelli di esperienza hanno portato a interpretazioni disparate dei segni elettronici che hanno incontrato nel corso della partnership (ad esempio, la capitalizzazione, l'effimero e-text) e questo, a sua volta, ha provocato equivoci sociali.

I modelli di valutazione scoperti in questi dati trovano conferma nel lavoro di casa (1997, 2000), Casa e Kasper (1981), e Wierzbicka (1998) sulla pragmatica contrastiva tedesco-americane (vedi anche Clyne, 1998; vediAnelli, 1995, Per conferme aneddotica). casa (1997) Propone cinque continua di modelli interattivi per gli incontri tedesco-americane (a) immediatezza - indirectness; (B) orientamento verso il sé - orientamento verso l'altro; (C) orientamento verso i contenuti - orientamento verso il destinatario; (D) esplicitazione - implicito; e (e) le formulazioni ad hoc - routine linguistiche. In ogni caso, House (1997, P. 8) sostiene che chi parla tedesco tendono a cadere verso le estremità sinistra di queste continua, mentre gli altoparlanti di inglese tendono a cadere verso destra. Così, Anke e Catharina di tendenza verso la valutazione negativa, affermazioni categoriche, e l'intensificazione può essere riflettente di più ampi modelli interattivi tedeschi di immediatezza, esplicitazione, e un orientamento verso il sé. modelli di giudizi autoironico, l'apprezzamento positivo, e l'upscaling di valutazioni positive di Eric possono indice più ampio modelli comunicativi in inglese di indirectness e implicito (vedi anche Fandrych & Graefen, 2002; Tirkkonen-Condit, 1996).

A prima vista, si potrebbe interpretare i risultati di questo studio per indicare che, nel caso di telecollaboration tedesco-americano, si ha la necessità di insegnare i partner tedeschi di non fare così tanti giudizi negativi, per diminuire il loro uso di affermazioni categoriche, o modificare i modi in cui usano intensificazione e attenuazione nelle espressioni di epistemica modalità. Allo stesso modo, si potrebbe sostenere che gli studenti americani hanno bisogno di essere detto di esprimere le proprie opinioni in modo più diretto attraverso un maggiore uso del giudizio e l'intensificazione al fine di costruire faccia positiva in una conversazione con partner di lingua tedesca.[8] Infatti, Kotthoff (1989, p. 454) sembra prendere questa virata quando scrive che

Byrnes (1986), invece, le domande l'opportunità di cambiare il proprio stile colloquiale, anche quando si parla nella seconda lingua:

... Altoparlanti [da Germania] sembrano ... di essere conosciuto e non amato da molti per la loro inflessibilità, a volte immediatezza combattiva e modo prepotente di apparire sempre certi hanno ragione in una discussione. Nel caso in [per esempio] un insegnante giapponese del tedesco veramente insegnare agli studenti di emulare tale comportamento che è probabilmente meno desiderabile e che, inoltre, è in contrasto con le norme culturali giapponesi? (P. 190)

Più tardi, nello stesso articolo, Byrnes afferma che qualsiasi "suggerimenti che alludono a modificare il comportamento individuale pericolosamente ignorare

---

[8] *... sich Deutsche Kinder meines Bekanntenkreises in amerikanischen Schulen schnell sehr wohlfühlen, während das umgekehrt zutrifft nicht. Die Deutschen Kinder profitieren von der positiven Atmosphäre, die ua dadurch zustande kommt, DASS Sie mehr positivi di feedback negativi bekommen und weniger. Aus interkulturellen Kommunikationsvergleichen können wir auch uns und lernen Anregungen für Veränderungen holen.*

[... i figli dei miei amici tedeschi si sentono subito a proprio agio nelle scuole americane, mentre la situazione inversa non è il caso. I bambini tedeschi beneficiano del clima positivo che, tra le altre cose, avviene perché ricevono un feedback più positivo e meno negativo. Possiamo imparare dai confronti interculturali di comunicazione e di vedere in loro un impulso al cambiamento.]

l'interconnessione del sistema [comunicativa]" e il fatto che stile di conversazione in genere è il risultato di processi di socializzazione precoce e quindi abbastanza resistente al cambiamento (p. 204). Invece, lei suggerisce che è il compito del docente di lingua straniera "per promuovere modi che migliorano la nostra capacità di essere a conoscenza dello stile di ogni altro, anche se non possiamo cambiare lo stile dell'altro, né fare molto per alterare la nostra" (Byrnes, pag. 204).

Queste argomentazioni sembrano indicare che i tedeschi non dovrebbe diminuire il numero di giudizi negativi quando si comunica con gli americani in tedesco, se questa funzione linguistica rappresentativa tradizionali modelli di interazione verbale in tedesco. Invece, gli studenti americani hanno bisogno di venire a conoscenza dell'esistenza e, soprattutto, il significato del modello. Allo stesso modo, gli americani non dovrebbero necessariamente alterare i modelli di argomentazione e di consenso per la comunicazione con i tedeschi in lingua inglese, ma hanno bisogno di prendere coscienza del situatedness dei loro stili di interazione e l'impatto che possono avere sulla loro valutazione da parte loro interlocutori di lingua tedesca. Si dovrebbe, inoltre, non pensare che gli americani hanno de-centrato più di tedeschi perché coprire il loro impegno per il valore di verità delle proposizioni più di tedeschi fanno, se questi schemi sono caratteristici di norme di conversazione nelle rispettive lingue in genenral. Invece, uno avrebbe bisogno di dimostrare un cambiamento di uso del linguaggio nel corso del tempo all'interno di una particolare comunità di parlanti relativi alla partecipazione di quel gruppo nel partenariato telecollaborative. Quando si scrive in tedesco, tuttavia, gli studenti americani dovrebbero poter impiegare i modelli di comunicazione tedesche, e viceversa per gli studenti tedeschi di inglese. Ad esempio, gli studenti americani di tedesco dovrebbero essere in grado di utilizzare particelle modali, al fine di intensificare e mitigare il loro impegno con il valore di verità delle loro espressioni. Tedeschi devono essere consapevoli che hanno bisogno di essere meno diretto e di impiegare un minor numero di valutazioni negative al fine di esporre i modelli tipicamente americana di interazione. Questi modelli di discorso sono parti integranti della competenza sociolinguistica e interazionale in tedesco e inglese, rispettivamente, e l'oratore che non è a conoscenza del loro funzionamento subiranno le conseguenze interazionali.

In una nota finale, vorrei tornare al concetto di ibridismo linguistico che è stata sollevata in relazione alle prestazioni Anke e Catharina di della critica nel loro apertura e-mail a Eric nella sezioneDati: Analisi in sequenza.La linea di argomentazione presentata nel paragrafo precedente sembra essere basata sulla nozione di madrelingua monolingue e sull'idea che la prima lingua è (o dovrebbe essere) isolata dalla FL nella mente del discente. ricerca sociolinguistica (ad esempio, Edwards, 1994), tuttavia, ha dimostrato che il multilinguismo, non monolinguismo, è la norma in tutto il mondo, mentre recenti riconcettualizzazioni del discente come un altoparlante multicompetent sia della prima lingua e la FL (invece che come comunicatore carente nel FL) hanno rivelato che la prima lingua e la FL sono in un'interrelazione intimo e illuminante sia in psicolinguistica (Cook, 1991, 1992) e per quanto riguarda affettive (Belz, 2002a). Ad esempio, Belz (2002c, pp. 220-225) ha dimostrato che Yen, uno studente giapponese e inglese di lingua tedesca, utilizza sia inglese e tedesco in un testo sperimentale per costruire scherzi metalinguistiche, riflettere sulla polisemia del tedesco particelle modali, e di chiarire l'ambiguità socio-pragmatica di alcuni marcatori di cortesia in modi che sono piacevole per lei. Sembra pertanto che ibridazione linguistica non necessariamente

compromette l'integrità delle due sistema linguistico, ma può riflettere, invece, uno stato naturale e emergente multicompetenza, cioè, lo stato d'animo con due (o più) lingue, in discente. Dovrebbe essere chiaro, comunque, che il tipo di ibridazione linguistica in esame non è il risultato di una giustapposizione uniforme e casuale delle norme di due sistemi linguistici. Al contrario, si tratta di un atto creativo che affonda le sue radici in una variazione consapevole e ragionata su un FL precedentemente imparato (o prima lingua) norma linguistica. Così, Anke e Catharina di prestazioni ibrido della critica ine-mail 1può essere attivato da un senso che i modelli strettamente tedeschi di immediatezza sono suscettibili di offendere un interlocutore americano. Allo stesso modo, Eric può capire solo la natura ibrida e quindi super-sensibile delle loro correzioni se egli è venuto a conoscenza dei modelli convenzionali di immediatezza nella conver-sazione tedesco. La quasi-anonimato e disentrainment temporale del (asincrono) supporto elettronico possono contribuire al verificarsi di atti linguistici di ibridazione che non sarebbe possibile in genere allo stesso grado nelle interazioni faccia a faccia. Alla fine, diventando interculturale competente può essere non tanto di adottare le parole e le norme di interazione dell'altro nella sua lingua come si tratta di compiere atti giudiziosi di ibridismo linguistico in uno spazio discorsivo allargato.

CONCLUSIONE

La ricerca sul ruolo dell'insegnante in FLL mediata dal computer & T ha suggerito che lui o lei viene riconfigurato come più di un "guida sul lato" piuttosto che un "saggio sul palco" in ambiente di apprendimento virtuale (Fitch ha citato in Tella, 1996, pag 6;. vedi anche Teles, 2000; Warschauer, 1997). E, in effetti, alcuni amministratori hanno interpretato queste osservazioni come una legittimazione di una diminuzione delle ore di contatto studente-insegnante in favore di un aumento delle ore di contatto studente-computer in aula FL. I risultati di questo studio sembrano indicare, tuttavia, che l'importanza (ma non necessariamente la prominenza) del maestro e, in ultima analisi, i programmi di formazione degli insegnanti (ad esempio, Cain & Zarate, 1996) aumenta piuttosto che diminuisce in estero interculturale Internet-mediata educazione linguistica proprio a causa della natura elettronica del discorso. In contrasto con l'apprendimento tradizionale faccia a faccia in aula, l'insegnante in telecollaboration deve essere educata a discernere, identificare, spiegare, e il modello modelli culturalmente contingenti di interazione in assenza di segnali significato paralinguistici (vedi anche Belz & Müller Hartmann, 2003, p 86; Müller-Hartmann, 1999), altrimenti potrebbe essere il caso che le civiltà in ulti-ma analisi, fanno scontro - nei dettagli empirici della loro discorsi mediata dal computer..

GLI APPUNTI

1.Questa ricerca è finanziato da un Dipartimento degli Stati Uniti of Interna-tional Education Ricerca e Studi Grant Pro-gram (CFDA n 84.017A). L'autore è un ricercatore associato su questa concessione e l'istruttore della sezione tedesca sperimentale negli Stati Uniti. L'istruttore della formazione degli insegnanti Proseminar in Germania è Andreas Müller-Hartmann.

2.La formulazione linguistica degli obiettivi del telecollaboration come lo sviluppo di competenze "linguistica" e competenza "interculturale" non implica in alcun modo che le competenze linguistiche e culturali sono entità ontologiche separati e distinti (vedi Belz & Müller-Hartmann, del 2003, per un approfondita discussione e spiegazione di "languaculture" [Agar, 1994, pag 60.] in telecollaboration); serve solo (a) a risuonare gli obiettivi di studio della lingua

telecollaborative come riportato nella letteratura pubblicata e (b) per enfatizzare l'esperienza dell'autore che le questioni della cultura (sia grande C e poco c così come modi culturalmente appropriati di interazione nel FL) assumere alto punto di riferimento per gli studenti in partnership telecollaborative. La salienza della cultura per gli studenti in tali configurazioni è legato alla possibilità mediata dal computer per la comunicazione interculturale prolungato con relatori esperti del languaculture in fase di studio.

3.Va notato che Edmondson e Casa (1998) hanno sostenuto che la competenza interculturale è un costrutto superfluo in FLL & T sul proprio questi motivi (vedi anche Casa 1997).

4.di Byram (1997) dicotomizzazione del discente lingua nella "turistica" e il "forestiero" tende a minimizzare il fatto importante che non tutti gli studenti di lingue sono nella posizione privilegiata di viaggiatori in terre straniere. apprendimento molto seconda lingua avviene in condizioni di occupazione, invasione, la colonizzazione, la schiavitù, l'emarginazione economica e sociale, e, più recentemente, l'imperialismo culturale tramite tecnologie di telecomunicazione, senza il privilegio di viaggiare volitivo. Dal momento che l'apprendimento delle lingue è eminentemente dipendente dal contesto, come fa notare Byram più volte, queste configurazioni influenzeranno lo sviluppo di competenze interculturali, le modalità con cui viene valutato, e in effetti, la sua valutazione della società.

5.La capacità di porre domande adeguati e pertinenti e la disponibilità a rispondere alle domande poste sono due marcatori basati linguisticamente della bravura della scoperta (Byram, 1997, pag. 62). In questa partnership, il tasso di interrogatorio Anke / di Catharina era 0,79 / 100 parole, mentre il tasso di Eric era 1.92 / 100 parole. Tuttavia, Eric ha risposto solo il 18% delle domande suoi soci gli ha chiesto, mentre hanno risposto il 56% delle domande che poneva. considerazioni di spazio impediscono un'analisi dettagliata dei modelli di interrogazione in questo scambio, ma O'Dowd (2003, Questo numero) e Belz (2001, p. 223) puntano verso il rapporto tra tecniche in discussione e la funzionalità di particolari diadi studente in telecollaboration.

6.Si suggerisce che il lettore stesso o se stessa familiarizzare con essa in questo momento, dal momento che la successiva discussione assume una buona conoscenza di esso.

7.Anche se è vero che gli avverbi non sono capitalizzati in tedesco e quindi manchmal (a volte) non devono essere capitalizzati, la mancanza di capitalizzazione è uno dei tratti caratteristici del discorso elettronica (Crystal, 2001, pp. 164-165). Come ho mostrato altrove (Belz, 2001, pp 225-227.;2002b, p.71), Anke e Catharina ripetutamente si contrassegnano utenti come inesperti di comunicazione mediata dal computer, mentre Eric è un utente altamente competente dello stesso mezzo. Così, la caratterizzazione Anke / di Catharina di un errore di capitalizzazione come "un grande errore" può essere soddisfatta con perplessità da parte di Eric.

8.Con la frase "più di tipo americano di cose", in linea 2, Eric si avvale della categoria FOCUS nel sottosistema della laurea. Bianca (1998, P. 109) spiega che le risorse linguistiche nella categoria di FOCUS servono per affinare o ammorbidire il grado in cui particolari elementi sono visti come membri prototipi di alcune categorie (vedi Lakoff, 1987; Rosch, 1973; e Taylor, 1995). In questo caso, l'avverbio più serve ad affinare il grado in cui "lo spirito della scuola" è visto come un membro della categoria "tipi americani di cose." In può essere il caso che le risorse semantiche fuoco sono particolarmente indicative di processi di decentramento. Ad esempio, Eric sembra indicare qui attraverso il suo uso di questa frase che ha rivalutato la sua visione

sulla universalità dello spirito della scuola. Per ragioni di spazio un'analisi dettagliata di FOCUS non era possibile qui (vedere comunque, Belz, 2003).

CIRCA L'AUTORE

Julie A. Belzè assistente professore di linguistica applicata e tedesco presso la Penn State University nel Programma in Linguistica e Applied Language Studies (LALS) E presso il Dipartimento di germaniche e slave Lingue e letterature. Lei è anche un affiliato del Centro per Language Acquisition (CLA) E direttore del progetto presso il Center for Advanced Language Proficiency educazione e la ricerca (CALPER), Il Centro Nazionale Lingua della risorsa a Penn State. I suoi interessi di ricerca includono il gioco lingua straniera, l'identità discente, rappresentazioni letterarie di apprendimento delle lingue, l'analisi del discorso, pragmatica, e lo studio della lingua telecollaborative.

E-mail: jab63@psu.edu

RIFERIMENTI

Agar, M. (1994). scossa Lingua: Comprendere la cultura della conversazione. New York: William Morrow.

Archer, MS (1995). Realista teoria sociale: L'approccio morfogenetico. New York: Cambridge University Press.

Bausch, M., Cristo, H., e Krumm, H. (Eds.). (1997). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [apprendimento interculturale nell'insegnamento delle lingue straniere]. Tübingen, Germania: Gunter Narr.

Beauvois, MH (1992). discussione assistita da computer in aula in aula lingua straniera: Conversazione al rallentatore. Foreign Language Annali, 25, 455-464

Belz, JA (2001). dimensioni istituzionali e individuali di lavoro di gruppo transatlantico nel network-based insegnamento delle lingue. Ricordiamo, 13 (2), 213-231.

Belz, JA (2002a) Il mito del comunicatore carente. LanguageTeaching Research, 6 (1), 59-82.

Belz, JA (2002b). dimensioni sociali di studio della lingua telecollaborative. Language Learning & Technology, 6 (1), 60-81. Estratto 12 MARZO 2003, dahttp://llt.msu.edu/vol6num1/BELZ/

Belz, JA (2002c). Identità, deficit, e l'uso del linguaggio prima nell'insegnamento delle lingue straniere. In C. Blyth (Ed.), I sociolinguistica della classe di lingua straniera: Contributi del nativo, non nativa, e l'altoparlante quasi native (pp 209-249.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Belz, JA (2003). laurea linguistica e lo sviluppo di competenze interculturali per l'apprendimento delle lingue straniere Internet-mediata. Manoscritto inedito, la Pennsylvania State University.

Belz, JA, & Müller-Hartmann, A. (2002). Deutsch-Amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht - Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge [telecollaboration tedesco-americano nell'insegnamento delle lingue straniere - studenti in mezzo al fuoco incrociato dei vincoli istituzionali]. Die Unterrichtspraxis / Insegnamento tedesco, 35 (1), 68-78.

Belz, JA, & Müller-Hartmann, A. (2003). Gli insegnanti come discenti interculturali: Negoziare telecollaboration tedesco-americano lungo la linea di faglia istituzionale. The Modern Language Journal, 87 (1), 71-89.

Belz, JA, & Reinhardt, J. (2003). gioco delle lingue straniere in studio della lingua straniera mediata dal computer. Manoscritto inviato per la pubblicazione.

Berger, PL, e Luckmann, T. (1966). La costruzione sociale della realtà. Harmondsworth, UK: Penguin.
Bredella, L. (2000). L'importanza della comprensione interculturale nella classe di lingua straniera. In T. Harden & A. Witte (Eds.), La nozione di comprensione interculturale nel contesto del tedesco come lingua straniera (pp. 145-66). Berna: Peter Lang.
Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts [Obiettivi per interculturale insegnamento delle lingue straniere]. In L. Bredella & E. Delanoy (Eds.), Interkultureller Fremdsprachenunterricht (pp. 85-120). Tübingen, Germania: Narr.
Bredella, L., & Delanoy, W. (Eds.). (1999). Interkultureller Fremdsprachenunterricht [interculturale insegnamento delle lingue straniere]. Tübingen, Germania: Narr.
Burton, D. (1982). Attraverso il vetro scuro: Attraverso gli occhiali scuri. In R. Carter (Ed.), Lingua e letteratura (pp. 194-214). London: Allen & Unwin.
Byram, M. (1997). L'insegnamento e la valutazione delle competenze comunicative interculturali. Clevedon, Inghilterra: Multilingual Matters.
Byrnes, H. (1986). stile interazionale in conversazioni tedesche e americane. Testo, 2 (1), 189-206.
Byrnes, H. (2001). Riconsiderare l'educazione degli studenti universitari come insegnanti: 'Ci vuole un reparto!' The Modern Language Journal, 85 (4), 512-530.
Cain, A., & Zarate, G. (1996). Il ruolo di corsi di formazione per lo sviluppo di apertura all'alterità: Dal turismo all'etnografia. Lingua, cultura e curriculum, 9 (1), 66-83.
Sfregamento, W. (1986). Evidenzialità in conversazione in inglese e scrittura accademica. In WL Chafe & J. Nichols (Eds.), Evidenzialità: La codifica linguistica dell'epistemologia (pp 261-272.). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
Chun, DM (1994). Grazie alla rete di computer per facilitare l'acquisizione di competenze interattivo. Sistema, 22, 17-31.
Clyne, M. (1998). Le differenze culturali nell'organizzazione di testi accademici: inglese e tedesco. In J. Cheshire & P. Trudgill (Eds.), Il lettore sociolinguistica (pp. 315-347). London: Arnold.
Cook, V. (1991). La povertà di argomento stimolo e multicompetenza. In secondo luogo la ricerca lingua, 7 (2), 103-117.
Cook, V. (1992). Prove per multicompetenza. Language Learning, 42 (4), 557-591.
Cristallo, D. (2001). Lingua e Internet. Cambridge, Inghilterra: CUP.
Daft, RL, e Lengel, RH (1984). Informazioni ricchezza: Un nuovo approccio al comportamento manageriale e progettazione organizzazione. La ricerca in Comportamento organizzativo, 6, 191-233.
Edmondson, W., & Casa, J. (1998). Interkulturelles Lernen: Ein Begriff überflüssiger [apprendimento interculturale: Un costrutto superfluo]. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 9 (2), 161-81.
Edwards, J. (1994). Multilinguismo. London: Routledge.
Eggins, S., e Slade, D. (1997). Analizzando conversazione casuale. London: Cassell
Fandrych, C., & Graefen, G. (2002). Testo commentando dispositivi in articoli accademici tedesco e inglese. Multilingua, 21 (1), 17-43.
Fantini, A. (1995). Introduzione: lingua, cultura e visione del mondo: Esplorando il nesso. International Jour-

nal di relazioni interculturali, 19, 143-153.

Fischer, G. (1998). E-mail nell'insegnamento delle lingue straniere. Verso la creazione di classi virtuali. Tübingen, Germania: Stauffenburg Medien.

Fowler, R. (1996). critica linguistica (2a ed.). Oxford, in Inghilterra: Oxford University Press.

Furstenberg, G., Levet, S., inglese, K., & Maillet, K. (2001). Dare voce virtuale per il muto linguaggio della cultura: Il Progetto Cultura. Language Learning & Technology, 5 (1), 55-102. Estratto 12 MARZO 2003, dahttp://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/

Gee, J. (1999). Un'introduzione al discorso di analisi. Teoria e metodo. New York: Routledge.

Giese, M. (1998). Auto senza corpo: testuale auto-rappresentazione in una comunità elettronica. FirstMonday, 3 (4). Estratto 12 MARZO 2003, dahttp://www.firstmonday.dk/issues/issue3_4/giese/

Gipps, C. (1994). Al di là di test: Verso una teoria della valutazione educativa. Londra: Falmer Press.

Goffman, E. (1981). Forme di parlare. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gutiérrez, K., Rymes, B., e Larson, J. (1995). Script, contro-script e underlife in classe: James Brown contro Brown contro Board of Education.. Harvard Review educativi, 65, 445-471.

Halliday, MAK (1978). La lingua come semiotica sociale. London: Arnold.

Halliday, MAK (1994). Un'introduzione alla grammatica funzionale (2a ed.). London: Arnold.

Harden, T. (2000). I limiti di comprensione. In T. Harden & A. Witte (Eds.), La nozione di comprensione interculturale nel contesto del tedesco come lingua straniera (pp. 103-23). Berna: Peter Lang.

Harden, T., e Witte, A. (2000). La nozione della comprensione interculturale nel contesto del tedesco come lingua straniera. Berna: Peter Lang.

Harré, R. (2001). La svolta discorsiva in psicologia sociale. In D. Schriffrin, D. Tannen, e HE Hamilton (Eds.), Il manuale di analisi del discorso (pp. 688-706). London: Blackwell.

Härtling, P. (1997). Ben liebt Anna [Ben Loves Anna] (2a ed.). Weinheim, Germania: Beltz Verlag.

Härtling, P. (1990). Ben ama Anna. (JH Auerbach, Trans.). Woodstock, NY: Overlook Press.

Herring, S. (2002). Mediata dal computer comunicazione su Internet. In B. Cronin (Ed.), Revisione annuale delle tecnologie dell'informazione e della scienza (pp. 109-168). Medford, NJ: Information Today, Inc.

Casa, J. (2000). equivoco Capire: Un approccio pragmatico-discorso all'analisi rapporto cattiva gestione nel parlare attraverso le culture. In H. Spencer-Oatey (Ed.), Culturalmente parlando. Gestione dei rapporti tra le culture (pp. 145-65). London: Continuum.

Casa, J. (1997). Zum Erwerb Interkulturelles Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache [per l'acquisizione di competenze interculturali nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera]. Zeitschrift fuer interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1 (3), 21pp. Disponibile dahttp://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm

Casa, J., & Kasper, G. (1981). marcatori cortesia in inglese e tedesco. In F. Coulmas (Ed.), Di routine conversazionale (pp. 157-185). L'Aia: Mouton.

Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem unstrittenen Konzept [apprendimento interculturale: Una discussione critica di un concetto controverso]. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 10 (2), 277-303.
Hu, A. (2000). Apprendimento Interculturale ed i suoi aspetti difficili - L'analisi della critica in relazione ad un argomento controverso. In T. Harden & A. Witte (Eds.), La nozione di comprensione interculturale nel contesto del tedesco come lingua straniera (pp. 75-102). Berna: Peter Lang.
Iedema, R., Feez, S., & White, P. (1994). L'educazione ai media. Sydney: svantaggiati Scuole Programma, NSW Department of scolastica.
Ivanic, R. (1998). La scrittura e l'identità: La costruzione discoursal dell'identità nella scrittura accademica. Amsterdam: John Benjamins.
Johnstone, B. (2002). Analisi del discorso. Oxford, in Inghilterra: Blackwell.
Kadir, D. (2003). Introduzione: l'America ed i suoi studi. PMLA, 118 (1), 9-24.
Kelm, OR (1992). L'uso di reti di computer sincrone nell'insegnamento della seconda lingua: Un rapporto preliminare. Annali lingua straniera, 25, 441-454.
Kern, RG (1995). Ristrutturazione interazione in classe con i computer collegati in rete: Effetti sulla quantità e le caratteristiche di produzione del linguaggio. The Modern Language Journal, 79 (4), 457-476.
Kern, RG (1996). Mediata dal computer comunicazione: Utilizzando gli scambi di posta elettronica per esplorare storie personali in due culture. In M. Warshauer (Ed.), Telecollaboration in apprendimento delle lingue straniere (pp. 105-119). Honolulu: University of Hawai'i, Seconda Language Teaching & centro Curriculum.
Kim, YY (2001). Diventare interculturale: Una teoria integrativo della comunicazione e l'adattamento interculturale. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Kinginger, C. (1998). La videoconferenza come l'accesso al francese parlato. The Modern Language Journal, 82 (4), 502-513.
Kinginger, C. (in stampa). lingua straniera comunicativo insegnamento attraverso telecollaboration. In O. San Giovanni, K. van Esch, & E. Schalkwijk (Eds.), Nuovi approfondimenti di apprendimento delle lingue straniere e l'insegnamento. Francoforte: Peter Lang Verlag.
Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). fasi morali: Una formulazione attuale e risposta ai critici. Basilea, Svizzera: Karger.
Kotthoff, H. (1989). So nah und doch in modo felce [Così vicino eppure così lontano]. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 16 (4), 448-459.
Kramsch, C. (1993). Contesto e cultura nell'insegnamento delle lingue. Oxford, in Inghilterra: Oxford University Press.
Kramsch, C. (1998). Il privilegio del diffusore interculturale. In M. & M. Byram Fleming (Eds.), L'apprendimento delle lingue in prospettiva interculturale: Approcci attraverso il teatro e l'etnografia (pp 16-31.). New York: Cambridge University Press.
Kramsch, C., Caino, A., & Murphy-Lejeune, E. (1996). Perché i docenti di lingue insegnare la cultura? Lingua, cultura e curriculum, 9 (1), 99-107.
Kumaravadivelu, E. (1994). La condizione postmethod: (E) la fusione strategie per l'insegnamento della seconda lingua / straniera. TESOL Quarterly, 28, 27-48.
Lakoff, G. (1972). Hedges: Uno studio in criteri significato e la logica dei concetti fuzzy. Atti della Società di Linguistica Chicago, 8, 183-228.

Layder, D. (1993). Nuove strategie nella ricerca sociale. Cambridge, Inghilterra: Polity Press.

Lomicka, L. (2001). Una nuova prospettiva sul mondo - Uno studio qualitativo di imparare il francese in una classe di lingua accelerato. Tesi di dottorato non, la Pennsylvania State University.

Lyons, J. (1977). Semantica. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Martin, J. (1995). significato interpersonale, persuasione e discorso pubblico: imballaggio pugno semiotico. Australiano Journal of Linguistics, 15, 33-67.

Martin, J. (2000). Al di là di scambio: i sistemi di valutazione in inglese. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), La valutazione nel testo (pp. 142-175). Oxford, in Inghilterra: Oxford University Press.

McCarthy, M., & Carter, R. (1994). Il linguaggio come discorso: Prospettive per l'insegnamento delle lingue. London: Longman.

Mendes, S. (direttore). (1999). American Beauty [immagine in movimento]. Stati Uniti: DreamWorks.

Müller-Hartmann, A. (1999). Die Integration der neuen Medien in den schulishcen Fremdsprachenunterricht: Interkulturelles Lernen und die Folgen in E-Mail-Projekten [L'integrazione dei nuovi media in apprendimento delle lingue straniere secondaria: l'apprendimento interculturale e le conseguenze di progetti e-mail]. Fremdsprachen Lehren und lernen, 28, 58-79.

O'Dowd, R. (2003). Capire "dall'altra parte": un'analisi qualitativa di apprendimento interculturale in scambi in rete. Language Learning & Technology, 7 (2), 118-144. Disponibile in questo numero ahttp://llt.msu.edu/volume7number2/odowd/

Pelletieri, J. (2000). Negoziazione nel cyberspazio: Il ruolo della chat nello sviluppo della competenza grammaticale. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Basata su rete insegnamento delle lingue: Concetti e pratica (pp. 59-86). New York: Cambridge University Press.

Anelli, L. (1995). Americani e tedeschi: Incontri ravvicinati del tipo interculturale. Un libro di interviste. Arlington: Università del Texas ad Arlington. Disponibile dahttp://langlab.uta.edu/German/lana.rings/Americans.And.Germans/toc.html

Rosch, E. (1973). categorie naturali. Psicologia Cognitiva, 4, 328-350.

Schmid, H.-C. (Direttore). (1995). Nach fünf im Urwald [E 'una giungla là fuori; Film]. Germania: Senator Film.

Simpson, P. (1993). Lingua, l'ideologia, e punto di vista. London: Routledge.

Sotillo, S. (2000). discorso funziona e complessità sintattica in comunicazione sincrona e asincrona. Language Learning & Technology, 4 (1), 82-119. Estratto 12 MARZO 2003, dahttp://llt.msu.edu/volumen4number1/sotillo/

Taylor, JR (1995). categorizzazione linguistica: Prototipi in teoria linguistica (2a ed.). Oxford, in Inghilterra: Clarendon Press.

Teles, L. (2000). Indagare il ruolo dell'istruttore in ambienti collaborativi online. Vancouver: Simon Fraser University.

Tella, S. (1996). Le lingue straniere e la tecnologia moderna: Harmony o l'inferno? In M. Warschauer (Ed.), Telecollaboration nell'apprendimento delle lingue straniere: (pp. 3-17) Atti del simposio Hawai'i. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Thorne, S. (1999). L'analisi teorica attività della lingua straniera discorso elettronica. Tesi di dottorato non, University of California, Berkeley.

Thorne, S. (2003). Artefatti e le culture d'uso nella comunicazione interculturale. Language Learning & Technology, 7 (2), 38-67. Disponibile in questo numero ahttp://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/

Tirkkonen-Condit, S. (1996). Esplicitazione vs implicito di argomentazione: Un confronto interculturale. Multilingua, 15 (3), 257-273.

Toolan, MJ (2001). Narrative: Un'introduzione linguistica critica (2a ed.). London: Routledge.

von der Emde, S., Schneider, J., & Kötter, M. (2001). Tecnicamente parlando: Trasformare l'apprendimento delle lingue attraverso ambienti di apprendimento virtuali (MOO). The Modern Language Journal, 85 (2), 210-225.

Vygotskij, LS (1978). Mente nella società: Lo sviluppo di processi psicologici più elevati. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walther, J. (1996). Mediata dal computer comunicazione: Impersonale, interpersonale, e l'interazione hyperpersonal. Commu-nication Research, 23 (1), 3-43.

Walther, J., & D'Addario, KP (2001). Gli impatti di emoticon sull'interpretazione messaggio nella comunicazione mediata dal computer. Social Science Computer Review, 19, 323-45.

Warschauer, M. (Ed.) (1996). Telecollaboration nell'apprendimento delle lingue straniere. Honolulu: University of Hawai'i Seconda Language Teaching e Centro Curriculum.

Warschauer, M. (1997). Computer-mediata apprendimento collaborativo: Teoria e pratica. The Modern Language Journal, 81, 470-481.

Warschauer, M. (1998). apprendimento on-line nel contesto socio-culturale. Antropologia ed Educazione Quarterly, 29 (3), 68-88.

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). l'insegnamento delle lingue basato sulla rete: Teoria e pratica. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Bianco, P. (1998). Raccontare storie dei media: la notizia come retorica. Tesi di dottorato non, Università di Sydney. Disponibile ahttp://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalKeyReferences.html

Bianco, P. (2002). tour introduttivo attraverso la teoria di valutazione. Estratto 12 MARZO 2003, dal sito web Bilancio:http://www.grammatics.com/appraisal/index.html

Wierzbicka, A. (1998). Tedesco script culturali: segni pubblici come una chiave per gli atteggiamenti sociali e dei valori culturali. Discorso e società, 9 (2), 241-282.

LINGUA NOSTRA, VOL. 78, Issue 3-4, 2017, Impact Factor: 1,02, ISSN:0024-3868

Lingua nostra

Vol. LXXVIII, Fasc.3-4. Noriko Nagata 2017
DOI: 38-9090-LN-82

INGRESSO VS. PRATICA DI USCITA DELLA SECONDA LINGUA

Noriko Nagata

Dipartimento di Lingue moderne e classiche Università di San Francisco

ASTRATTO

Questo articolo presenta un esperimento riguardante l'efficacia relativa di computer assisted perfezionare la comprensione e la pratica della produzione per l'acquisizione di una seconda lingua. sono stati sviluppati due programmi per computer: (a) un programma di ingresso incentrato fornire agli studenti un'istruzione grammaticale esplicito e esercizi di comprensione e (b) un programma di uscita focalizzato che fornisce la stessa istruzione grammaticale insieme con esercizi di produzione. I risultati dello studio mostrano che il gruppo di uscita focalizzato eseguita significativamente migliore rispetto al gruppo di ingresso-concentrato per la produzione di honorifics giapponesi e altrettanto bene per la comprensione di queste strutture. Lo studio sostiene l'argomento della Swain che ci sono ruoli per uscita nell'acquisizione della seconda lingua indipendenti input comprensibile.

INTRODUZIONE

V'è un crescente interesse per l'uso di insegnamento della lingua assistita da computer, per ovvie ragioni. Gli ampi esercizi e le esercitazioni richieste al secondo posto la lingua di istruzioni richieste significativi sul tempo di classe, e gli studenti devono attendere per il feedback sulle loro esercizi fino a quando l'istruttore li corregge. insegnamento della lingua del computer-assistita, in combinazione con la tecnologia di elaborazione del linguaggio naturale contemporaneo, mantiene la promessa di illimitato, un feedback immediato individuato agli errori grammaticali specifici realizzati dallo studente (Nagata, 1993, 1995, 1996, 1997b). Ma, anche se è tecnologicamente fattibile per un computer per fornire un feedback grammaticale individualizzata, rimane un'importante questione empirica di come gli esercizi

devono essere formattati per ottimizzare la loro efficacia didattica nel promuovere diversi tipi di competenze per i diversi tipi di strutture di destinazione. sono stati effettuati diversi tali studi.

Doughty (1991) confronta tre tipi di istruzione computerizzato, in cui tutti i soggetti sono stati presentati gli stessi testi di lettura sul computer, ma il gruppo didattico regola orientata ricevuto spiegazioni delle regole grammaticali nelle costruzioni relativa clausola, il gruppo didattico significato-oriented è stato incoraggiato a concentrarsi sia sul contenuto e la struttura, e il gruppo di controllo era semplicemente esposto ai testi di lettura. Mentre sia il gruppo didattico regola-oriented e il gruppo didattico significato orientato al miglioramento altrettanto bene nella capacità relativizzazione e significativamente migliore rispetto al gruppo di controllo, il gruppo didattico significato orientata eseguito meglio a comprendere i testi di lettura.

N. Ellis (1993) ha eseguito un esperimento computerizzato per confrontare l'efficacia di esplicita (Regola), strutturato (Regola e istanze), e implicite programmi (casuali) per insegnare il morbido Lo studio di Dekeyser (1995) impiegato un programma per computer per confrontare istruzioni esplicite-deduttivo con l'istruzione implicita-induttivo. Sia il gruppo esplicita-deduttivo e il gruppo implicita-induttivo sono stati presentati con immagini corrispondenti frasi in Implexan (un sistema linguistico in miniatura) sul computer, ma solo il gruppo esplicita-deduttivo sono state fornite spiegazioni sulle regole grammaticali Implexan. Le regole grammaticali compresi due tipi: regole semplici ("categorici") e regole fuzzy ("patterns prototipicità" che non possono essere completamente ridotto a una regola astratta). Nella prova di produzione finale, i soggetti esplicito-deduttivi risultati significativamente migliori dei soggetti implicite-induttiva per le regole semplici, mentre tale vantaggio è stato osservato nelle regole fuzzy[1].

Lo studio di Robinson (1996) impiegato istruzione computerizzato per insegnare sia le strutture semplici e complesse della lingua inglese, in condizioni diverse. Tutti i soggetti sono stati presentati gli stessi frasi di destinazione sul computer, ma, per esempio, i soggetti di regola-istruiti sono state poste domande metalinguistiche per quanto riguarda le frasi, i soggetti regole di ricerca è stato chiesto se hanno identificato una regola nelle frasi riportate, e l'implicito i soggetti sono stati istruiti a memorizzare le frasi di destinazione. I soggetti su regole istruito risultati significativamente migliore rispetto ai soggetti regole di ricerca e soggetti implicite per la semplice struttura del test giudizio grammaticalità. I soggetti su regole istruito anche sovraperformato gli altri gruppi per la struttura complessa anche se la differenza è risultata statisticamente significativa solo tra i soggetti di regola-istruito ed i soggetti regole di ricerca.

Lo studio di Nagata (1997a) impiegato un programma per computer che fornisce fill-in-the-vuoto esercizi da praticare particelle giapponesi. sono stati implementati due tipi di risposte: risposte metalinguistica (spiegando regole metalinguistiche in risposta agli errori di particelle) e le definizioni inglesi (fornendo equivalenti inglesi alle particelle giapponesi). I risultati dello studio suggeriscono che il feedback continuo metalinguistica è più efficace di prima lingua valutazioni traduzione nella produzione di particelle giapponesi.

Questo articolo presenta un nuovo studio che ha valutato l'efficacia relativa di produzione esercizi (output) e la comprensione (input) esercizi presentati e classificati dai personal computer. Sebbene le strutture bersaglio sono honorifics giapponesi, i risultati dovrebbero interessano chiunque si occupi di istruzione assistita da computer lingua (CALI) e il ruolo della

pratica input e output nella acquisizione della seconda lingua.

LO STUDIO

Background teorico

Molti studi hanno indagato il ruolo di entrata in acquisizione della seconda lingua (ad esempio, Ellis, R., 1981; Faerch & Kasper, 1986; Gass & Madden, 1985; Krashen 1980, 1985, 1987; Loschky, 1994; Sharwood Smith, 1993 , Bianco, 1987). Sembra che il ruolo della produzione ha ricevuto meno attenzione. Secondo Krashen (1987), "input comprensibile"[2]e lo stato affettivo sono le vere cause di acquisizione del linguaggio. In questa ipotesi, esercizi di produzione sarebbero guaggio solo in quanto abbassano barriere affettive o forniscono input comprensibile supplementare. VanPatten e Cadierno (1993a, 1993b) hanno esaminato gli effetti di due tipi di istruzione, istruzione tradizionale e un'istruzione di elaborazione, sia interpretando e producendo pronomi traduzione in OVS e OV ordine. L'istruzione tradizionale ha coinvolto spiegazioni grammaticali e la pratica di uscita, mentre l'istruzione di elaborazione coinvolto spiegazioni grammaticali e perfezionare la comprensione. Questi due tipi di istruzione sono stati anche diversi nelle informazioni fornite grammaticale3e l'approccio didattico adottato.4Il risultato del loro studio indica che il gruppo di elaborazione eseguita significativamente migliore rispetto al gruppo tradizionale post test di comprensione e altrettanto bene su post-test di produzione. VanPatten e Cadierno concludono che "istruzione è apparentemente più vantaggioso quando è diretta a come gli studenti percepiscono e ingresso processo piuttosto che quando l'istruzione è focalizzata sulla pratica tramite l'uscita" (1993a, p 54;. 1993b, p 240.).[5]

Swain (1985, p. 248), tuttavia, sostiene che "ci sono ruoli per l'uscita in acquisizione della seconda lingua che sono indipendenti di input comprensibili," (vedi anche Swain e Lapkin, 1995). I risultati del suo studio (1985) indicano che gli studenti ad immersione francesi sesto grado di eseguire in modo simile a madrelingua su quegli aspetti del discorso e la competenza sociolinguistica, che non si basano molto sulla grammatica per la loro realizzazione, ma le loro prestazioni grammaticale non è equivalente a quella di nativi altoparlanti (p. 251). Gli studenti immersione nel suo studio hanno ricevuto abbastanza input comprensibile, ma la loro "uscita comprensibili"[6]era molto limitata. Swain ipotizza che produrre la lingua, al contrario di comprendere semplicemente la lingua, può costringere lo studente a muoversi dalla lavorazione semantica sintattica, facilitando in tal modo più competenza grammaticale. Swain si riferisce anche al fenomeno di persone che possono capire un linguaggio e tuttavia in grado di produrre solo espressioni limitate in esso: uno studente di immersione nono grado ha detto, "Ho capito tutto ciò che chiunque mi dice, e posso sentire nella mia testa come dovrei suono quando parlo, ma non è mai viene fuori in quel modo,"(p. 248). Ciò indica che la comprensione non necessariamente il trasferimento alla produzione.

Dekeyser e Sokalski (1996) replicati Van Patten e lo studio di Cadierno utilizzando due diverse strutture target: i clitici traduzione diretti oggetto (la stessa struttura utilizzata in Van Patten e Cadierno studio) e il condizionale spagnolo, che è più complesso e difficile da produrre. Dekeyser e Sokalski studio eliminato variabili aggiuntive, fornendo lo stesso contenuto di istruzioni e l'esercizio grammaticale, in modo che il confronto è stato interamente tra pratica la comprensione e la pratica della produzione. I risultati dello spettacolo immediato post-test che per clitici oggetto, il gruppo pratica ingresso risultati migliori nei compiti comprensione e il gruppo di pratica uscita risultati migliori nelle attività di produzione. Per il condizionale, il gruppo pratica uscita ha superato il gruppo di pratica

ingresso sia nella produzione e le attività di comprensione. Queste differenze sbiadito nel lungo termine, tuttavia. I risultati indicano che "l'efficacia relativa della produzione rispetto a perfezionare la comprensione dipende dalla complessità morfosintattica della struttura in questione, nonché sul ritardo tra la pratica e la sperimentazione" (Dekeyser e Sokalski 1996).

Il presente studio indaga l'efficacia relativa di comprensione e produzione pratica per l'acquisizione di titoli onorifici giapponesi, sia formalmente che concettualmente strutture complesse di giapponese.[7]Quanto segue descrive brevemente il sistema titolo onorifico giapponese.

Il sistema onorifico giapponese

onorifici giapponesi (Keigo) sono state tradizionalmente sotto-classificate in parole rispettose (sonkeigo) e parole umili (kenzyoogo).8L'uso di titoli onorifici dipende dalle nozioni di "Out-group" e "in-group." Le distinzioni tra "out-group" e "in-gruppo" possono essere compresi in termini di differenze di rango, età, appartenenza, intimità, e così via. In genere, il "fuori-gruppo" include i superiori di chi parla (ad esempio, insegnanti, supervisori, ecc) e la "in-group" include l'altoparlante e familiari o subordinati (ad esempio, assistenti, segretari, ecc) di chi parla. onorifici giapponesi sono utilizzati in contesti sia parlato e scritto. Ci sono forme verbali onorifici irregolari e regolari. Il normale, forma rispettosa di un verbo è costruito utilizzando il modello fisso "o+ Verbo + staminali Narimasu ni ".9Questo modulo è utilizzato quando una persona out-gruppo è il soggetto che compie l'azione in una frase (ad esempio, Sensee ga Kono hon o o-kaki-ni-narimasita (rispettosa), 'Il mio insegnante ha scritto questo libro'). Il normale, umile forma di un verbo è arrivato al utilizzando il modello "o + verbo + staminali simasu." Questo modulo è utilizzato, ad esempio, quando l'altoparlante o del parlante membro in-group è il soggetto che compie l'azione in una frase e una persona fuori dal gruppo è l'oggetto / direzione / obiettivo dell'azione (per esempio, Sensee ni o -ai-simasu (mod-esto), 'incontrerò il mio maestro'). Le forme onorifiche irregolari non sono arrivati a da questi schemi e devono essere memorizzate per ciascun verbo (ad esempio, Sensee ga irassyaimasu (rispettosa), 'Il mio maestro arriverà'; Watasi ga mairimasu (modesto), 'io verrò').

In breve, un altoparlante deve scegliere forme onorifici a seconda di chi è il soggetto della frase è, che l'oggetto della frase è, su cui l'oratore sta parlando, e così via.[10]Verbi possono assumere forme regolari onorifici, forme onorifiche irregolari, o entrambe le forme onorifici regolari e irregolari. onorificenze giapponesi sono abbastanza complicate strutture che rappresentano un ostacolo importante per gli studenti di seconda lingua di giapponesi.

Soggetti

Quattordici studenti di un corso di giapponese del secondo semestre presso l'Università di San Francisco hanno partecipato a questo studio. Gli studenti sono stati abbinati sulla base dei punteggi hanno ottenuto l'esame di medio termine e sono stati divisi casualmente in due gruppi,[11]in modo che i due gruppi avevano alcuna differenza significativa nel livello di realizzazione in corso, prima dell'esperimento (t = 1.07, p = 0,324).[12]Ogni gruppo era composto da tre maschi e quattro femmine. prima lingua degli studenti era inglese, tranne che per uno studente nel gruppo di input-focalizzato la cui prima lingua era coreana, ma che era anche fluente in inglese.[13]

materiale

Due programmi per computer sono stati sviluppati in HyperCard (questi programmi sono chiamati BANZAI: honorifics). Uno è un programma di input focalizzato che fornisce istruzioni grammaticale esplicito insieme con esercizi di comprensione e l'altro è un programma di output focalizzato

che fornisce la stessa istruzione grammaticale aumentata da esercizi di produzione. I computer Macintosh sono stati utilizzati in questo esperimento. Le strutture di destinazione, onorifici giapponesi, erano nuovi per gli studenti. Quattro lezioni di note grammaticali ed esercizi sono stati attuati in entrambi i programmi.[14]La nota grammatica comprende grammaticali descrizioni / concettuali del sistema titolo onorifico giapponese accompagnato da esempi. Gli esercizi comprendono cinque tipi di attività, al fine di sviluppare degli allievi di comprensione o di produzione delle competenze attraverso la parola-livello, frase-level, e la pratica a livello di paragrafo. Appendici A, B, C, D, ed E descrivere i cinque tipi di esercizi di comprensione e produzione, rispettivamente.

La Figura 1 illustra uno dei tipo 3 esercizi di comprensione, come presentato sullo schermo del computer. Ogni esercizio nel programma di input incentrato fornisce agli studenti con una scelta di tre risposte.[15]Supponiamo che uno studente scatta # 1 o 2 # per rispondere alla domanda in figura 1 (il programma di input incentrato). Lui / lei è informato che "O-KAKI-NI-NARIMASITA è una forma di rispetto, in modo che il soggetto che compie l'azione nella frase dovrebbe essere un membro del gruppo-out (ad esempio, superiore)."[16](Capitalizzati parole giapponesi vengono presentati sullo schermo del computer nei sistemi kana e scrittura kanji giapponesi). Se è selezionato # 3, lo studente è informato che la risposta è corretta ed è fornito di una pronuncia giapponese della risposta corretta.

Figure 1: An exercise in the input-focused program

La figura 2 illustra uno degli esercizi tipo 3 produzione come appare sullo schermo del computer. Il programma di uscita incentrato coinvolge la stessa frase utilizzata nel programma di input-concentrata, ma l'esercizio è di "produrre" la frase. Ad esempio, lo studente viene chiesto di digitare una frase nella casella nella parte inferiore dello schermo e premere il pulsante "Verifica risposta" per verificare se il suo / la sua risposta è corretta. Il programma utilizza un word processor giapponese in modo che gli studenti possono digitare le loro risposte nel sistema di scrittura giapponese.[17]La risposta corretta per questa domanda è qualcosa di simile Sensee ga o-kaki-ni-narimasita, 'Il mio insegnante ha scritto.' Se i tipi di studenti Sensee ga o-kaki-simasita, lui / lei è informato che "O-KAKI-SIMASITA è una forma umile, ma il soggetto che compie l'azione nella frase è un membro out-group (ad esempio, superiore) . Utilizzare una forma di rispetto."[18]Se lo studente nel gruppo di uscita incentrato non riesce a fornire una risposta corretta per tre volte, viene visualizzato un pulsante "Risposta". Premendo il tasto "Rispondi" fornisce allo studente la risposta corretta. Se i tipi di studenti una risposta corretta, lui / lei è informato che la risposta è corretta ed è fornito di una pronuncia giapponese della risposta corretta. In breve, sia il programma di input mirato e il programma di uscita incentrato forniscono lo stesso contenuto di esercizi con in corso valutazioni grammaticale in risposta alle risposte corrette e non corrette dei discenti. Entrambi

i programmi forniscono anche un pulsante "grammatica" per aprire la nota di grammatica che gli studenti leggono, all'inizio della sessione e un pulsante "Vocabolario Hint" per visualizzare l'elenco delle parole utilizzate in ogni esercizio.

-

Figure 2: An exercise in the output-focused program

Uno studio pilota è stato condotto con due studenti giapponesi terzo semestre. Il risultato dello studio pilota ha indicato che esercizi di comprensione richiedono meno tempo per gli studenti di completare gli esercizi di produzione. Per equalizzare il tempo totale didattico per entrambi i gruppi, il programma di input focalizzato disponibile più esercizi rispetto al programma di uscita focalizzato.[19]Attraverso quattro sessioni di computer (circa un'ora per ogni sessione), gli studenti di entrambi i gruppi hanno ricevuto 137 esercizi.[20]Inoltre, il gruppo di ingresso incentrato ricevuto 130 più esercizi.[21]

Procedura

Gli studenti di entrambi i gruppi hanno partecipato a quattro sessioni di computer di un'ora nel corso di due settimane: un gruppo ha ricevuto il programma di input mirato e l'altro ha ricevuto il programma di uscita-fuoco.[22]In ogni sessione del computer, il gruppo di input incentrato trascorso cinque a sette minuti leggendo una nota di grammatica (vale a dire, un breve testo che descrive le strutture grammaticali sul computer), e poi proceduto agli esercizi di comprensione. Il gruppo di uscita incentrato anche il primo trascorso cinque a sette minuti a leggere la stessa nota di grammatica, e poi si trasferisce agli esercizi di produzione.

Un questionario è stato somministrato al termine dell'ultima sessione del computer. Sul questionario, gli studenti sono stati invitati a votare 23 articoli su una scala di 5 punti (1 in disaccordo con forza, 2 non sono d'accordo, 3 indeciso, 4 d'accordo, e 5 sono d'accordo con forza) e di scrivere commenti sul programma per computer.

Due giorni dopo l'ultima seduta del computer, gli studenti hanno preso una prova di successo nella loro consueta classe. Il test di profitto include sia comprensione e produzione compiti analoghi a quelli previsti nelle sessioni di computer. I compiti comprensione evidenziavano un totale di 21 domande (in cui 4 domande erano di esercizio di tipo 1, 4 domande di tipo 2, 7 domande di tipo 3, 2 domande di tipo 4, e 4 domande di tipo 5). Le attività di produzione evidenziavano un totale di 20 domande (in cui 9 domande erano di tipo 2, 7 domande di tipo 3, 2 domande di tipo 4, e 2 domande di tipo 5).[23]Il test risultato non è stato condotto su computer perché solo il gruppo di uscita focalizzato utilizzato il processore parola giapponese e si sospettava che se i compiti di produzione sono state eseguite su computer, il gruppo di ingresso-specifico potrebbe avere difficoltà a digitare giapponese sul processore parola giapponese. E 'stato anche facoltativa se utilizzare i caratteri giapponesi o romani di scrivere le risposte. Un punteggio perfetto sui compiti di comprensione era 42 e che sulle attività di produzione è stata del 43.Il seguente sistema di punteggio è stato utilizzato per il test di realizzazione. Per i compiti di comprensione, di 2,0 punti sono stati detratti per ogni scelta errata. Per le attività di produzione, i punti sono stati dedotti secondo l'importanza relativa di errori nelle domande dato. Ad esempio, 1,0 punti sono stati sottratti per un verbo errate o mancanti (anche quando l'errore era sulle forme verbali come l'utilizzo modesto per rispetto, a strisciamento per honorific,

perfettivo per imperfective, o negativi per affermativa, solo 0,5 punti sono stati sottratti), e 0,5 punti sono stati sottratti altre parole / particelle errati o mancanti e per ordine parola errata. Un errore di ortografia anche determinato una riduzione di 0,2 punti. i punteggi degli studenti sono stati convertiti in percentuali.

Dopo che gli studenti hanno preso il test di realizzazione, erano lontani dalla classe per una settimana durante il periodo di vacanze di primavera dell'università. Gli studenti di entrambi i gruppi è stato chiesto di scrivere una lettera di una pagina di quello che hanno fatto durante la pausa per il docente utilizzando i moduli onorifici. Dopo aver presentato i compiti, i compiti è stato corretto ed è tornato a loro. Una settimana dopo la pausa di primavera, gli studenti sono stati assegnati in un altro di una pagina scritta assegnazione di tradurre le conversazioni da Inglese a Giapponese. Le conversazioni erano tra un insegnante e uno studente, in modo di tradurre loro è stato richiesto l'uso di forme onorifici appropriate. Nella seguente classe, gli studenti praticavano conversazioni orali sulla base di questo lavoro per circa trenta minuti. Durante il resto del corso, è stato fornito l'attività non più speciale per quanto riguarda honorifics.

Un mese dopo le sessioni di computer, gli studenti hanno un test di ritenzione. La prova di ritenzione costituito da compiti di comprensione (4 domande di esercizio tipo 1, 3 domande di tipo 2, e 5 domande di tipo 3) e le attività di produzione (7 domande di tipo 3), che erano forniti sul test conseguimento. Meno domande sono state date sul test di ritenzione che sul test di profitto perché il test di ritenzione è stato somministrato insieme con l'esame finale scritto, così lo spazio era limitato. Il test di ritenzione focalizzata sul livello frase di comprensione e le attività di produzione. Il punteggio perfetto su entrambi i compiti di comprensione e le attività di produzione era 24. Il test di ritenzione seguito lo stesso sistema di punteggio utilizzato nel test di profitto. i punteggi degli studenti sono stati convertiti in percentuali.

Una settimana dopo il test di ritenzione (vale a dire, cinque settimane dopo le sessioni di computer), gli studenti ha preso un test di conversazione orale coinvolge honorifics giapponesi. Nel test colloquio orale, ogni studente effettuato conversazioni insieme con l'istruttore e il tutor del corso di Giapponese per circa 5 minuti. Gli studenti sono stati invitati dieci domande come ad esempio se sono venuti a scuola ieri, quello che hanno fatto, se hanno incontrato i loro amici o insegnante, ciò che l'insegnante ha fatto, ecc La conversazione è stata registrata e classificato in base a dieci frasi che gli studenti avrebbero dovuto produrre con honorifics. Un punteggio perfetto sulla prova orale era 14. La prova orale ha seguito lo stesso sistema di punteggio utilizzato per le attività di produzione sul test di profitto. i punteggi degli studenti sono stati convertiti in percentuali.

ANALISI

Il t-test dipendente due campioni (appaiati due campioni t-test) è stato applicato per esaminare se v'è una differenza significativa tra il gruppo di ingresso mirato e il gruppo di output focalizzato nel loro punteggi sul test realizzazione, la conservazione test e la prova orale. Tutte le analisi statistiche in questo studio sono stati utilizzati due tailed t-test.

RISULTATI E DISCUSSIONE

Tabella 1 mostra le medie e deviazioni standard dei due gruppi per i compiti di comprensione, le attività di produzione sul test conseguimento, ei risultati delle corrispondenti t-test. I risultati della prova conseguimento mostrano che v'è alcuna differenza significativa tra i due gruppi nei compiti di comprensione, mentre la differenza tra i due gruppi nelle attività di produzione è statisticamente significativo al

livello 0,002, favorendo il gruppo di output focalizzato. I risultati suggeriscono che a parità istruzione grammaticale, pratica uscita focalizzato è più efficace pratica ingresso-concentrato per lo sviluppo di abilità nella produzione honorifics giapponesi ed è altrettanto efficace per la comprensione di queste strutture.

La Figura 3 presenta le medie dei due gruppi per ogni tipo di attività di comprensione (tipo 1 a tipo 5) nella prova conseguimento. I punteggi per ogni tipo di attività di comprensione sono stati convertiti in percentuali. Il risultato mostra che non v'è alcuna differenza significativa tra i due gruppi per ciascun tipo di compito di comprensione.

Figura 3: Il risultato di ogni tipo di compito di comprensione al test conseguimento (punteggi su 100)

Figura 4 presenta le medie dei due gruppi per ogni tipo di operazione di produzione (tipo 2 a 5) sul test conseguimento. (Come notato, tipo 1 compiti sono stati omessi, a causa di considerazioni di tempo e loro somiglianza di tipo 2 compiti.) I punteggi per ciascun tipo di attività di produzione sono stati convertiti in percentuali. Una differenza significativa è stata trovata nei tipi 3 e 4 (p <0,001 per

Tipo 3 e p <0,05 per il tipo 4), ma non nei tipi 2 e 5. attività di tipo 2 di produzione chiesto agli studenti di riempire il vuoto con un predicato verbale (come illustrato nell'esempio (4) in Appendice B). Questo tipo di domanda riguarda solo la produzione di una forma verbale, mentre le attività di tipo 3 di produzione richiedono la piena produzione di una frase (vedi esempio (6) in Appendice C). Pertanto, i compiti di tipo 3 di produzione comportano l'elaborazione sintattica più complessa di tipo 2 compiti. Tipo 4 attività di produzione sono anche più complesse di tipo 2 compiti perché richiedono agli studenti di leggere il testo e di rivedere i verbi con forme onorifiche appropriate in caso di necessità (vedi esempio (8) in Appendice D). In questo tipo di attività, gli studenti hanno bisogno di capire contesto del discorso e per recuperare alcuni soggetti non dichiarati e oggetti da contesto al fine di determinare le forme onorifiche appropriate. I risultati suggeriscono che quando l'elaborazione sintattica e il discorso più complesso è coinvolto in attività di produzione, diventa più difficile per gli studenti di applicare il loro apprendimento da esercizi di comprensione direttamente alle attività di produzione. Tipo 5 è un compito semi-produzione perché gli studenti sono stati presentati alcune frasi giapponesi per via orale ed è stato chiesto di dettare loro, che è diverso da costruire frasi da loro stessi. Per questo compito, uno spunto per via orale è stato fornito tre volte per ogni frase, e gli studenti hanno avuto abbastanza tempo per annotare ogni frase. Poiché la natura del compito era mezzo ricettivo, questo potrebbe essere un motivo gruppo di ingressi focalizzato eseguita così come il gruppo di uscita focalizzato in caratteri 5 attività di produzione.

Figura 4: Il risultato di ogni tipo di attività produttiva nel test conseguimento (punteggi su 100)

I risultati del test di ritenzione (Tabella 2) sono coerenti con i risultati del test conseguimento: non v'è alcuna differenza significativa tra i due gruppi nei compiti di comprensione, mentre la differenza tra i due gruppi nelle attività di produzione è statisticamente significativo al livello 0,02, favorendo il gruppo di output focalizzato.[24]Il risultato della prova di conversazione orale (Tabella 3) presenta inoltre una differenza statisticamente significativa, favorendo il gruppo di uscita focalizzato (p <0.02).[25]Questi risultati indicano che a parità di follow-up i compiti scritti e la pratica di conversazione orale, pratica uscita-focalizzato, è più efficace di pratica di ingresso focalizzata sul lungo termine sia nella produzione scritta e orale di frasi onorifici giapponesi.

Tabella 2: I risultati dei compiti di comprensione e le attività di produzione del test di ritenzione (punteggi su 100)

Tabella 4 presenta le medie e deviazioni standard dei punteggi di ciascun elemento del questionario (1 disaccordo fortemente, 2 disaccordo, 3 indeciso, 4 d'accordo, e 5 molto d'accordo). Il risultato del questionario mostra che entrambi i gruppi avevano atteggiamenti molto positivi verso il programma di computer, indipendentemente dal fatto che ricevettero il programma di input focalizzato o il programma di output focalizzato. Le valutazioni per articoli 3, 9, 18, 19, 20 e 21 mostrano alcune differenze tra i due gruppi, anche se le differenze non sono statisticamente significativi.[26]L'articolo 3 ragione ("Non ho avuto problemi tecnici quando si lavora sul programma,") è stato valutato 0,9 inferiore dal gruppo di uscita incentrato potrebbe essere legato al fatto che il gruppo di uscita incentrato utilizzato il word processor giapponese e la gli studenti spesso colpiscono i tasti sbagliati per modificare le loro risposte (ad esempio, di andare avanti o indietro nel testo, cancellare un carattere, la conversione kana a kanji, ecc). Il gruppo di uscita incentrato valutato anche il punto 9 ("L'elaborazione del feedback è abbastanza veloce.") 1.3 inferiore rispetto al gruppo di input incentrato ha fatto. Ciò si riflette dal fatto che il programma di uscita incentrato preso un tempo molto più lungo per restituire il feedback del programma di input-concentrata, soprattutto per il tipo 3 di esercizi (cioè, esercizi produzione frase) perché il programma di uscita incentrato coinvolto un più complesso analisi della risposta dello studente. D'altra parte, punto 18 ("Gli esercizi CALI mi aiutano pratica giapponese da sola.") E punto 21 ("Voglio praticare giapponese di utilizzare questo tipo di esercizio CALI su base regolare.") Sono stati valutati 0.8 alto dal gruppo di output focalizzato rispetto da parte del gruppo di input-concentrato, e la voce 19 ("trovo il CALI esercita interessante.") e voce 20 ("Gli esercizi CALI mi aiutano a concentrarsi sullo studio giapponese.") sono state valutate 0,5 superiore di uscita gruppo -focused che dal gruppo di ingresso-focalizzato. Gli studenti del gruppo di uscita incentrato appaiono un po 'più entusiasta gli esercizi di computer che hanno ricevuto rispetto agli studenti del gruppo di input-fuoco. Sul questionario, gli studenti sono stati invitati a scrivere le loro impressioni del computer

CONCLUSIONI

Il presente studio impiegato software per computer per fornire vari tipi di attività di comprensione e di produzione e ha esaminato l'efficacia relativa di comprensione e produzione pratica per l'acquisizione di titoli onorifici giapponesi. I risultati dello studio suggeriscono che a parità istruzione grammaticale, pratica uscita focalizzato è più efficace pratica ingresso-concentrato per lo sviluppo di abilità nella produzione honorifics giapponesi ed è altrettanto efficace per la comprensione di queste strutture. Maggiore efficacia della pratica produttiva di oltre perfezionare la comprensione è stata osservata sia nella produzione scritta e orale. L'analisi dei diversi tipi di esercizi suggerisce che il vantaggio relativo della pratica di produzione può essere maggiore nei compiti che implicano sintattica complesso che in compiti che richiedono meno elaborazione sintattica. I risultati sostengono l'argomento della Swain che ci sono ruoli per uscita nell'acquisizione della seconda lingua indipendenti input comprensibile.

Il presente studio si è concentrato sull'acquisizione di titoli onorifici giapponesi. Anche se onorifici giapponesi rappresentano strutture relativamente complesse di una seconda lingua, potrebbe essere ancora troppo presto per inferire una conclusione generale da questi risultati.

L'efficacia relativa della pratica ingresso e di uscita nella acquisizione della seconda lingua può dipendere dal tipo di strutture di destinazione, come suggerito da Dekeyser e Sokalski (1996), e sui tipi di attività sono tenuti gli studenti a svolgere. L'autore si sta espandendo questa ricerca, affrontare questi problemi.

I risultati del questionario indicano che gli studenti di entrambi i gruppi hanno avuto atteggiamenti positivi verso il programma di computer hanno usato. Sulla base di tali reazioni positive, l'autore ha sviluppato un software di computer che copre diciassette lezioni, seguendo l'approccio output-focalizzato.[27] I nuovi programmi sono BANZAI: MODIFIER nominale (composti da due lezioni sui modificatori nominali giapponesi), BANZAI: condizionale (composto da due lezioni sulle espressioni condizionali giapponesi), BANZAI: (composto da due lezioni sulle espressioni causali giapponesi), e BANZAI: FRASE mODIFICATORE (composto da due lezioni sui modificatori di frasi giapponesi). Questi programmi sono stati attuati con successo nel programma di studi di lingua a livello di college. La continua ricerca sulla efficacia relativa dei diversi formati di esercizio contribuirà a guidare lo sviluppo della prossima generazione di software per l'insegnamento della lingua del computer-assistita.

RIFERIMENTI

Cadierno, T. (1995). l'istruzione formale da una prospettiva di trasformazione: Un'indagine al passato spagnola. The Modern Language Journal, 79 (2), 179-193.

Clancy, PM (1985). L'acquisizione di giapponese. In DI Slobin (Ed.), Lo studio linguistico croce di acquisizione del linguaggio (Vol. 1, i dati). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dekeyser, R. (1995). Apprendimento della seconda lingua regole grammaticali: Un esperimento con un sistema linguistico in miniatura.Gli studi in Second Language Acquisition, 17 (3), 379-410.

Dekeyser, R., & Sokalski, K. (1996). Il ruolo differenziale di comprensione e pratica di produzione. Language Learning, 46 (4), 613-642.

Doughty, C. (1991). istruzione di seconda lingua fa la differenza: Prove da uno studio empirico di SL relativizzazione. Gli studi in Second Language Acquisition, 13 (4), 431-469.

Ellis, N. (1993). Regole e le istanze di apprendimento delle lingue straniere: Interazioni di conoscenza esplicita e implicita. European Journal of Cognitive Psychology, 5 (3), 289-318.

Ellis, R. (1981). Il ruolo di ingresso nella acquisizione del linguaggio: implicazioni per la seconda lingua. Linguistica applicata, 11 (1), 70-82.

Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Il ruolo di comprensione per l'apprendimento della seconda lingua. Linguistica applicata, 7 (3), 257-274.

Galambos, J., & Simonelli, I. (1996). Bonferroni tipo disuguaglianze con applicazioni. New York, NY: Springer.

Gass, S., & Madden, C. (1985). Ingresso nella acquisizione della seconda lingua. Rowley, MA: Newbury House.

Glasnapp, DR, e Poggio, JP (1985). Elementi essenziali di analisi statistica per le scienze comportamentali. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

Jorden, EH (1987). Giapponese: La lingua parlata, parte 1. New Haven & London: Yale University Press.

Krashen, SD (1980). L'ipotesi di ingresso. In J. Alatis (Ed.), Questioni attuali in educazione bilingue (pp. 144-158). Washington, DC: Georgetown University Press.

Krashen, SD (1985). L'ipotesi di ingresso: problemi e le implicazioni. London: Longman.

Krashen, SD (1987). Principi e pratica nella acquisizione della seconda lingua. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Loschky, L. (1994). input comprensibile e l'acquisizione della seconda lingua: Qual è il rapporto? Gli studi in Second Language Acquisition, 16 (3), 303-323.

Mizutani, O., e Mizutani, N. (1977). Un'introduzione al giapponese moderno. Tokyo: The Japan Times.

Nagata, N. (1993). un feedback intelligente del computer per l'insegnamento della seconda lingua. Lingua moderna *rivista*,77 (3), 330-339.

Nagata, N. (1995). Un'applicazione efficace di elaborazione del linguaggio naturale nell'insegnamento della seconda lingua. CALICO Journal, 13 (1), 47-67.

Nagata, N. (1996). Computer vs istruzioni cartella di lavoro in acquisizione della seconda lingua. CALICO Journal, 14 (1), 53-75.

Nagata, N. (1997a). L'efficacia di istruzione di metalinguistica assistita dal computer: un caso di studio in giapponese. Esteri Annali di lingua, 30 (2).

Nagata, N. (1997b). Un confronto sperimentale di feedback deduttiva e induttiva generata da un semplice parser. Sistema, 25 (4), 515-534.

Robinson, P. (1996). Imparare le regole secondo un linguaggio semplice e complesse sotto implicita, incidentali, regole di ricerca, e le condizioni di istruzioni. Gli studi in Second Language Acquisition, 18 (1), 27-67.

Sharwood Smith, M. (1993). valorizzazione di ingresso in istruito SLA. Gli studi in Second Language Acquisition, 15 (2), 165-179.

Simon, ME (1987). grammatica Note esplicative per un'introduzione al giapponese moderno, parte 2. Centro per gli Studi Giapponesi, L'Università del Michigan.

Swain, M. (1985). competenza comunicativa: Alcuni ruoli di input comprensibili e uscita comprensibile nel suo sviluppo. A S. Gass & C. Madden (Eds.), Di ingresso in acquisizione della seconda lingua (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). I problemi della produzione e dei processi cognitivi che generano: Un passo verso l'apprendimento della seconda lingua. Linguistica applicata, 16 (3), 371-391.

Terrell, TD (1991). Il ruolo dell'istruzione grammatica in un approccio comunicativo. The Modern Language Journal, 75 (1), 52-63.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). istruzione esplicita ed elaborazione ingresso. Gli studi in Second Language Acquisition, 15 (2), 225-243.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). l'elaborazione di ingresso e di acquisizione della seconda lingua: Un ruolo di istruzioni. The Modern Language Journal, 77 (1), 45-57.

Bianco, L. (1987). Contro input comprensibile: L'ipotesi di ingresso e lo sviluppo di competenze seconda lingua. Linguistica applicata, 8 (2), 95-110.

APPENDICE A: tipo 1 comprensione e produzione Esercizi

Il primo tipo di esercizio si concentra su un solo verbo di comprensione o di produzione. Quanto segue illustra uno dei tipo 1 di comprensione esercizi. Per motivi di illustrazione, inglese traduzione è fornita tra parentesi quadre sotto ogni parola giapponese in questo lavoro, ma tale traduzione non è fornita negli esercizi di computer.

(1) Un esercizio di comprensione - tipo 1

Select an English equivalent to the following verb.
おかいになります
[buy (respectful)]

1. (I) will buy it.
2. (My friend) will buy it.
3. (My supervisor) will buy it.

In questo esercizio, gli studenti sono chiamati a scegliere un'interpretazione appropriata della data verbo-kai-ni-Narimasu, 'acquistare (rispettosa),' compreso il soggetto non dichiarato della frase. In giapponese, il soggetto e l'oggetto di una frase sono spesso caduto, in modo che un singolo funzioni verbo come una frase. (Il soggetto non dichiarata è indicato tra parentesi in ogni scelta.) Questo è un esercizio di comprensione, perché la traduzione in inglese a scelta dello studente indica il suo / la sua comprensione della frase giapponese fornito. La risposta corretta per la domanda di cui sopra è # 3. Scelta # 1 e # 2 sono corretti perché il soggetto di o-kai-ni-Narimasu, 'acquistare (rispettosa),' dovrebbe essere un membro del gruppo-out (ad esempio, un superiore). Il programma di uscita incentrato coinvolge lo stesso verbo nell'esercizio seguente produzione:

(2) Un esercizio produzione - tipo 1

Dare un equivalente giapponese al seguente verbo.

(Il mio supervisore) lo comprerà.

Il programma di uscita incentrato chiede agli studenti di produrre giapponese, secondo la stecca fornito. La risposta corretta per la (2) è o-kai-ni-Narimasu, 'acquistare (rispettosa)').

APPENDICE B: tipo 2 comprensione e produzione Esercizi

Il secondo tipo di esercizio fornisce una conversazione utilizzando titoli onorifici o forme semplici. Ad esempio, il programma di input incentrato chiede allo studente di interpretare il rapporto tra i due altoparlanti (o tra i diffusori e il soggetto / oggetto nella frase) in data conversazione:

(3) Un esercizio di comprensione - di tipo

Select a correct relationship between you, A, and other people.
A: あした学校に来ますか。 'Are you coming to school tomorrow?'
[tomorrow school to come (non-honorific) QUES]
You: はい、まいります。 'Yes, I'm coming.'
[yes, come (humble)]

1. A is superior to you.
2. You are superior to A.
3. Both you and A are in the same rank.

La risposta corretta per la domanda (3) è # 1. La stessa conversazione è utilizzato per la produzione di un esercizio in cui lo studente viene chiesto di riempire il vuoto con un verbo appropriato (semplice o titolo onorifico):

(4) Un esercizio produzione - tipo 2

La risposta corretta per la domanda (4) èmairimasu, 'vieni (modesto).

APPENDICE C: Type 3 comprensione e produzione Esercizi

Il terzo tipo di esercizio compresa la comprensione o la produzione pratica che coinvolge frasi complete. Il programma di input incentrato fornisce il seguente ordinamento:

(5) Un esercizio di comprensione - tipo 3

Select an English equivalent to the following sentence.
You: いｃAメリカにおかえりになりますか。
[when America to return (respectful) QUES]
['When will you return to America?']

1. You are asking your department chief when he returned to America.
2. You are asking your assistant when he will return to America.
3. You are asking your boss when he will return to America.

La risposta corretta per la domanda (5) è # 3. La stessa frase è usata per un esercizio di produzione:

(6) Un esercizio produzione - tipo 3

Cosa si dice in giapponese se foste nella seguente situazione. Utilizzare onorificenze se la situazione è appropriato.

Il tuo capo è andare a Londra per lavoro. Chiedetegli quando tornerà in America.

La risposta corretta per la domanda (6) è Itu Amerika ni o-kaeri-ni-ka Narimasu, 'quando tornerai (rispettosa) in America?'

APPENDICE D: Type 4 comprensione e produzione Esercizi

Il quarto tipo di esercizio presenta un testo per lo studente di leggere o rivedere. Ad esempio, la programma di input incentrato fornisce il seguente testo da interpretare:

3. Lo stesso testo viene utilizzato per un esercizio di produzione, ma i verbi del testo sono presentati con le forme semplici e uno studente viene chiesto di rivedere il testo utilizzando i moduli onorifici appropriate:

Questione (8) comprende quattro verbi strisciamento, in cui i primi tre verbi dovrebbero essere sostituite con le loro forme umili e quarto verbo dovrebbe essere sostituito con la sua forma onorifica. Si potrebbe dire che questo tipo di esercizio comporta la comprensione del testo. Tuttavia, il testo è presentato utilizzando forme non onorifici, in modo che le strutture di destinazione (onorificenze) non vengono utilizzati per la comprensione. Cioè, le strutture bersaglio (honorifics) non sono quelle per comprendere ma quelli da produrre.

APPENDICE E: Tipo 5 Comprensione e Esercizi di produzione

Il quinto tipo di esercizio utilizza spunti per via orale. Il programma di input incentrato presenta oralmente un breve racconto (composto da poche frasi giapponesi) e chiede allo studente di interpretarlo. La stecca orale disponibile in (9) è il seguente:Sensee wa kooen de haikingu o nasaimasita 'Il mio maestro ha fatto un'escursione in un parco'; kara Sore, Nihonmati non Resutoran de osusi a Osake o mesiagarimasita 'Poi, aveva sushi e sake in un ristorante in Giappone città[9].'

RINGRAZIAMENTI

Sono grato per i revisori anonimi commenti utili e costruttivi. Ringrazio anche Robert DeKeyser presso l'Università di Pittsburgh e Kevin Kelly alla Carnegie Mellon University, per i loro preziosi commenti su bozze di questo documento. Sono anche grato per l'assistenza del laboratorio CIT (Centro per l'istruzione e la Tecnologia) presso l'Università di San Francisco.

CIRCA L'AUTORE

Noriko Nagata (Ph.D., Università di Pittsburgh) è un assistente professore e il direttore del programma giapponese presso l'Università di San Francisco. Ha sviluppato una serie di programmi per computer per l'istruzione giapponese, tra cui un tutor giapponese parser-driven. Ha pubblicato una serie di articoli su l'efficacia dei programmi per computer in acquisizione della seconda lingua.

E-mail:nagatan@usfca.edu

---

[9] (9) Un esercizio di comprensione - tipo 5

La signora Brown ha parlato con il suo collega. Scegliere un numero che corrisponde a quello che ha detto.

1. La signora Brown fatto trekking in un parco. Poi, aveva sushi e sake in un ristorante in Giappone Town.

insegnante 2. della signora Brown fatto trekking in un parco. Poi, ha avuto il sushi e sake in un ristorante in Giappone Town.

insegnante di 3. La signora Brown è andato a fare un pic-nic in un parco. Non è andato a un ristorante in Giappone Town.

La risposta corretta è # 2. Il programma di uscita incentrato presenta anche la stessa storia per via orale, ma il compito è quello di dettare la storia:

(10) Un esercizio di produzione - tipo 5

La signora Brown ha parlato con il suo collega. Cosa ha detto? Prendere appunti su carta prima, e quindi digitare nella casella.

Lingua nostra

Vol. LXXVIII, Fasc.3-4. Maanuelle G.Bueno2017
DOI: 38-902-LN-701

EFFETTI DELLA POSTA IN SPAGNOLO DISCORSO

Manuela González-Bueno
Università del Kansas

ASTRATTO

Questo saggio analizza l'efficacia di utilizzare la posta elettronica come strumento per promuovere l'apprendimento delle lingue straniere dentro e fuori l'aula. Lo studio identifica le seguenti caratteristiche della lingua straniera generato attraverso il mezzo elettronico, alcuni dei quali sono già stati osservati in studi precedenti: (a) maggiore quantità di linguaggio; (B) più varietà di temi e funzioni linguistiche; (C) più alto livello di accuratezza lingua; (D) più la somiglianza con il linguaggio orale; (E) più interazioni studente-avviato; e (f) l'uso del linguaggio più personale ed espressivo. Queste osservazioni sono attesi per espandere le generalizzazioni fatte negli studi precedenti, e sintonizzare più finemente proposizioni teoriche, su come integrare la comunicazione elettronica in aula al fine di facilitare l'apprendimento delle lingue straniere.

L'osservazione di queste caratteristiche, insieme alle spiegazioni tentativi della causa per il loro aspetto, dovrebbe contribuire ad una migliore comprensione dei processi di apprendimento della lingua che derivano dall'utilizzo della comunicazione elettronica nel contesto di un corso di lingua straniera. Si spera inoltre che ulteriori ricerche in questo argomento conferma la previsione che studenti di lingue straniere esposti a questo strumento di apprendimento sarebbero diventati allievi della formazione permanente della lingua straniera al di là del contesto della classe.

INTRODUZIONE

comunicazione mediata dal computer (CMC) ha recentemente fatto la sua strada nel campo della lingua straniera come un modo innovativo per aumentare l'uso delle lingue straniere in classe. Mentre CMC soffre di una mancanza di una lunga ricerca teorica, alcuni studi hanno tentato di generare ipotesi per la ricerca futura, esplorando e individuando caratteristiche specifiche di lingua straniera generata attraverso il mezzo elettronico (Warschauer, 1997). Altri hanno descritto con successo casi particolari di utilizzo CMC nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere, in tal modo spargimento po 'di luce sulle cause probabili di quelle caratteristiche (St. John & Cash, 1995; Wang, 1994). Il presente studio si propone di osservare se queste caratteristiche, e / o di addizionali, può anche essere identificato in un gruppo di studenti di primo e secondo semestre di apprendimento dello spagnolo come lingua straniera in un mid-size, Southern University. Le osservazioni risultanti da questo studio sono attesi per espandere le generalizzazioni fatte in studi precedenti, e più regolare con precisione proposizioni teoriche su come elettronica la comunicazione può essere integrato in classe

per facilitare l'apprendimento delle lingue straniere (Warschauer, 1997).

Un ulteriore obiettivo del presente studio è quello di prevedere alcuni aspetti del comportamento studente di lingue straniere derivanti dall'estensione dei ruoli degli studenti come discenti in aula in una prospettiva più ampia come comunicatori mondo. Utilizzando il linguaggio sia all'interno che al di là del contesto scolastico è uno dei cinque obiettivi stabiliti dalle norme di recente sviluppato per apprendimento delle lingue straniere - l'obiettivo "comunità"[1].

Secondo di questo documento gli autori, "Applicazione quanto si è appreso nel programma di lingua, come definito dagli altri principi, gli studenti vengono a realizzare i vantaggi insiti nel riuscire a comunicare in più di una lingua e di sviluppare una comprensione del potere di linguaggio"(ACTFL, AATF, AATG, e AATSP, 1996, pag. 60). Comunicare in una lingua straniera attraverso Internet non solo avrà un grande effetto motivazionale sugli studenti (ad esempio, vedere Beauvois, 1995; Meunier, 1996; Warschauer, 1996), ma può anche, infine, migliorare la scrittura in lingua straniera degli studenti e capacità di parlare come inviare e ricevere messaggi di posta elettronica. Fornendo ulteriori possibilità di ricevere input e trasformarlo in lingua straniera, comunicando attraverso il mezzo elettronico in grado di stabilire un contesto ricco per lo sviluppo del linguaggio a verificarsi. Secondo zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, studenti di lingue comunicano negoziando significato, creando così un ambiente "per imparare la lingua, conoscere la lingua, e imparare 'attraverso il' linguaggio" (Warschauer, 1997, pag. 471). Questa idea è alla base della prospettiva socioculturale di CMC, un quadro concettuale suggerito da Warschauer per comprendere le finalità di collaborazione relativo alla lingua degli studenti.

La natura testuale della lingua prodotta attraverso CMC offre vantaggi aggiuntivi per l'apprendimento delle lingue, rendendo le prestazioni scritta disponibile per la revisione detenuti e, di conseguenza, un ulteriore apprendimento. Questo aspetto della CMC è stato identificato da Warschauer (1997) come una delle caratteristiche della CMC distinguono da altri mezzi di comunicazione. Altre caratteristiche del CMC includono la possibilità di scambi a lunga distanza, e quella di utilizzare i collegamenti ipermediali. Nel mondo di inizio lezioni di lingua straniera, tuttavia, tutte queste caratteristiche CMC potrebbero non comparire allo stesso livello del linguaggio (e computer) di competenza. Il tipo di interazione analizzati in questo studio --instructor / studente e-mail messaging-- può servire come una transizione verso l'uso della lingua straniera in un contesto reale cibernetico-mondo.

Il listserve LINGUIST[2]recentemente inserito la discussione riguardante il tema "Lingua Franca per la comunicazione elettronica." Mentre alcuni partecipanti hanno sottolineato che la comunicazione globale via Internet offre l'opportunità di imparare e utilizzare altre lingue (Grimley-Evans, 1994), altri hanno sostenuto che Internet serve più per propagare il dominio globale della lingua inglese (Ao, 1995; Paolillo 1995).

Un semplice sguardo ai newsgroup soc.culture spagnoli[3]mostrerà che ci possa essere una quantità sufficiente di spagnolo su Internet per uno, a seconda della sua / il suo livello di competenza linguistica iniziale, per imparare teoria alcuni spagnolo attraverso l'interazione on-line. Anche se la quantità di inglese usato su Internet può essere maggiore rispetto alle altre lingue[4], Gli studenti di lingua straniera che vogliono imparare e utilizzare altre lingue possono farlo semplicemente collegando ai collegamenti giusti. Sono necessari alcuni primi passi di transizione, però, e questo è

dove gli insegnanti di lingue straniere che entrano in gioco. Le opportunità iniziali di interagire nella lingua straniera attraverso la comunicazione elettronica, come offerto agli studenti dai loro insegnanti di lingua straniera, può fornire i primi passi necessari per rendere gli studenti in grado di navigare in Internet in modo autonomo in una lingua straniera.

METODOLOGIA

Soggetti

In questo studio, 50 studenti di primo e secondo semestre spagnola presso l'Università di Sud Louisiana è stata offerta la possibilità di aumentare il loro grado di partecipazione di comunicare in spagnolo con il loro istruttore via e-mail, ogni volta e tutte le volte che voluto, e su qualsiasi argomento di loro scelta. Facendo partecipazione volontaria, i singoli studenti stessi scelti come i più rappresentativi dei fenomeni oggetto di studio, la cui interazione fornirebbe dati ricchi di informazioni. Focalizzando l'attenzione su individui che manifestano il comportamento desiderato intensamente, l'individuazione delle caratteristiche del linguaggio di posta elettronica è stato facilitato, e le osservazioni si sarebbe rivelato più significativo (Marshall & Rossman, 1995). la partecipazione dei soggetti è stata seguita longitudinalmente in due semestri. Il loro livello di competenza globale all'inizio dell'intervento era quello di uno studente tipico che inizia lingua straniera all'università (equivalente a livelli ACTFL Novice medio-bassi), e alla fine del secondo semestre che avevano raggiunto livelli equivalenti al livello ACTFL Intermedio Basso . Sia gli studenti e i messaggi di posta elettronica del docente sono stati sistematicamente salvati in una casella di posta, che è stata di conseguenza salvato in un file per la facilità di recupero. I messaggi sono stati ulteriormente organizzati da partecipante, cronologicamente ordinato, e in coppia con le risposte al corrispondente dell'istruttore. Una stampa cartacea di ogni serie di interazione docente / studente facilitato l'osservazione e l'analisi di modelli di linguaggio.

Procedura

L'interazione è stato messo in moto dal docente l'invio di un messaggio generale in spagnolo a ciascuno degli studenti di tutto la seconda settimana di classe, a cui gli studenti hanno risposto individualmente. Il messaggio iniziale è stata mantenuta breve e semplice, in quanto potrebbero manipolare solo formule o pezzi dotti del linguaggio (messaggi del tipo "Ciao, come stai?" "Sto bene, grazie." "Ci vediamo domani in classe" erano tipico in questa fase). Ma non appena un nuovo vocabolario e la grammatica sono stati introdotti nelle lezioni in classe regolari, i messaggi divennero presto più personalizzato, si occupano di questioni di famiglia e orari di classe, per esempio. Anche se tutti gli studenti in classe sono stati introdotti ed esposti alla nuova lingua, coloro che scelgono di partecipare alla e-mail dialogo Activity Journal avuto ulteriori opportunità di mettere in pratica che il linguaggio in un vero e proprio modo comunicativo e significativo. Come degli studenti messaggi è diventato più elaborato, le caratteristiche sono stati notati nelle loro prestazioni scritto in spagnolo che erano assenti non solo dagli studenti regolari assegnazioni di scrittura in classe, ma anche dalle caratteristiche osservate nello svolgimento scritto di studenti di livelli di competenza simili , come ha osservato, seppur impressionisticamente, nelle precedenti esperienze con le riviste di dialogo di carta e matita. Queste osservazioni sono confermate dalle (1994) Confronto di Wang di riviste dialogo scritto via e-mail con le riviste di dialogo prodotte su carta. I brani di scrittura offerti nel presente documento sono alcuni campioni inediti dei messaggi degli studenti in cui potrebbero essere osservate queste caratteristiche[5].

Riviste dialogo elettronico

L'interazione scritta descritto di seguito è una versione CMC di riviste di dialogo tradizionali. riviste di dialogo sono stati utilizzati inizialmente in L1 (inglese composizione matricola) e le classi ESL, e più tardi in corsi di lingue straniere, come una tecnica di scrittura di successo. I vantaggi di utilizzare riviste dialogo in classe sono già stati riportati altrove (Barba, 1993; Martínez-Lage, 1993; Peyton & Reed, 1990; Peyton, Staton, Richardson, e Wolf-ram, 1990): gli studenti stabilire un "dialogo" scritto con l'istruttore su un argomento di loro scelta, fornendo un molto specifico pubblico / lettore e uno scopo per la comunicazione, che, secondo il modello cognitivo-processo di scrittura sviluppato da Fiore e Hayes (1981), sono componenti necessari del processo di scrittura. le risposte del docente fungono da modelli di linguaggio preciso, in modo da feedback correttivo grammaticale viene fornito automaticamente. Questa forma occulta di correzione ha dimostrato di avere un effetto positivo sulla scrittura studenti L2 (Semke, 1984). accuratezza grammaticale può quindi essere affrontato apertamente in regolare forma scritta in-class attività, permettendo le riviste dialogo sia un'attività più libera.

Gli studenti beneficiano di vantaggi di un ambiente di scrittura sicuro per comunicare i loro messaggi, pur mantenendo un formato conversazione. E 'stato osservato (Martínez-Lage, 1993; Peyton et al., 1990) che la lin-gua prodotta dagli studenti L2 in riviste dialogo è così complesso come, e talvolta più accurata rispetto, che ha prodotto in composizioni insegnante-assegnato. Inoltre, l'uso di riviste di dialogo in aula lingua straniera è stata trovata per aumentare la fluidità orale degli studenti (Barba, 1993). Pertanto, l'uso di riviste di dialogo rappresenta un potenziale per migliorare sia scrivere e parlare competenze nel lan-guage.Traditionally straniera, riviste di dialogo sono una, l'attività della carta-e-matita in classe. La versione elettronica delle riviste di dialogo porta gli stessi benefici di cui in precedenza pur incorporando i numerosi vantaggi di CMC. Wang (1994) osservato che utilizzando il mezzo elettronico per condurre riviste di dialogo nella sua classe ESL intermedia ha avuto ulteriori vantaggi su carta e matita riviste di dialogo. Ha osservato che un gruppo di studenti ESL che utilizzano la posta elettronica per i loro diari di dialogo ha scritto più per la scrittura sessione rispetto al gruppo di carta e matita, ha chiesto più domande, usato più funzioni linguistiche, e ha adottato un tono più colloquiale nella loro lingua. Alcune di queste caratteristiche era stato già osservato nelle interazioni CMC L1 (Ferrara, Bruner, e Whittemore, 1991; Maynor, 1994), e sono stati osservati anche in lingua spagnola prodotta tramite e-mail da parte dei soggetti in questo studio.

RISULTATI

Per quanto riguarda il formato di dialogo rivista è interessato, le seguenti caratteristiche sono state identificate in questo studio come più vantaggioso in formato elettronico che in formato cartaceo e matita.

Qualità migliorata di Partecipazione

L'attività di dialogo ufficiale non deve necessariamente coinvolgere gli scambi tra tutti gli studenti in classe. Invece, la partecipazione può essere volontaria. Rendendo un'attività volontaria, lo scambio diventa una spontanea. Baron (1984) fa notare che uno degli effetti sociali più salienti della comunicazione mediata dal computer è un grado intensificato di partecipazione oltre comunicazione faccia-a-faccia. Si accorge anche che alcuni utenti di computer possono sentirsi più a suo agio e di volontariato informazioni più complete e accurate rispetto a quando interagiscono nelle conversazioni faccia a faccia. Le implicazioni che questo sopporta nella comunicazione in lingua straniera sono evidenti, e sono stati particolarmente evidente nei soggetti di questo studio. La

messaggistica di posta elettronica ha dato alcuni degli studenti timidi, che non avrebbe mai avviare uno scambio aperto, la possibilità di comunicare in spagnolo, senza dover affrontare l'imbarazzo di fare un errore di fronte alla classe. In effetti, il livello di creatività, la riservatezza e l'onestà esposto nei messaggi generati da questi tipi di studente, se paragonati a quelli degli studenti più in uscita e partecipativi, è stato sorprendente.

A causa della natura asincrona e il formato one-to-one di e-mail, si tratta di una modalità che meglio si adatta al formato di dialogo ufficiale. Tuttavia, le sue caratteristiche sono più appropriati per adattarsi alla situazione di inizio studenti di lingue straniere in quanto essi sono autorizzati a personalizzare la situazione di scrittura al proprio ritmo e la motivazione. Istruzione che coinvolge l'interazione tra gli altri studenti in classe può comportare la partecipazione impedite (Berge, 1994), e, in alcuni casi, come detto da Warschauer (1997), può avere effetti negativi sulla interazione in classe. Limitare l'interazione sociale per l'istruttore, come nel caso di riviste di dialogo, può incoraggiare gli studenti a partecipare shier. Inoltre, questa limitazione può provocare, almeno a livello di inizio, in una maggiore esposizione di studenti all'ingresso accurate e feedback correttivo dall'istruttore, che non è disponibile in interazione di gruppo. Nel mezzo elettronico, questi effetti benefici sono stati rafforzati, come testimoniato dalla quantità e la qualità della lingua di destinazione prodotto dai partecipanti rispetto a quella osservata durante le precedenti esperienze con le versioni di carta e matita di riviste di dialogo.

Tempo / spazio di gestione

Con riviste dialogo elettronico, l'attività di scrittura di solito avviene fuori dalla classe ogni volta che gli studenti possono accedere a un terminale di computer. Gli studenti possono anche prendere le proprie tempo a scrivere i messaggi. Un'osservazione importante è che gli studenti che hanno avuto un terminale a casa ha scritto più lungo e più elaborati messaggi rispetto a quelli che hanno dovuto utilizzare i terminali universitari. Questo allontanamento fisico e psicologico dal contesto scolastico ha permesso una maggiore varietà di argomenti focalizzata non necessariamente su questioni accademiche, ma piuttosto su temi di natura più personale e banale. Gli studenti che sono stati costretti a utilizzare i terminali universitari sono stati probabilmente più pressione per tempo o sentivano meno confortevole seduto in un laboratorio campus; Di conseguenza, hanno scritto gli argomenti meno e su un minor numero, di solito si occupano quasi esclusivamente di questioni scolastiche. È interessante notare che, quando gli studenti della scuola hanno avuto l'opportunità di utilizzare terminali a casa di un amico, che ha scritto messaggi più lunghi simili a quelli scritti da loro coetanei at-home[10].

Ulteriori vantaggi del formato elettronico sopra il formato del foglio e matita di riviste dialogo è che gli istruttori non dovranno rispondere ai 20-30 notebook ogni volta che si raccolgono le riviste di dialogo. Invece, possono rispondere ai messaggi degli studenti al proprio ritmo, ogni volta che hanno il tempo per l'accesso. Inoltre, nessun tempo di classe viene consumata.

[10] La capacità di e-mail da memorizzare per la successiva attenzione (Ferrara et al, 1991;. Murray, 1988) diventa un vantaggio evidente per studenti di lingue straniere. comunicazioni personali con i soggetti hanno rivelato che molti di loro sarebbero salvare i messaggi del docente per quando hanno avuto più tempo per ri-leggere e consultare i riferimenti prima di rispondere. Baron (1984) cita alcuni altri vantaggi, come ad esempio le distrazioni ridotte e la possibilità di contemplare così come riformulare e il testo corretto. Murray (1988) ragioni che "il terminale può fornire un ambiente di lavoro integrato... Causa dei ritardi e la mancanza di necessità di mantenere il contatto visivo o fornire spunti back-channel" (p. 358). Alcuni dei soggetti ha riferito la libertà di cercare le parole e le regole nei dizionari e libri di testo, al fine di monitorare la loro accuratezza prima di inviare i messaggi. Queste opportunità sono state ridotte nella versione cartacea e matita di riviste di dialogo a causa di vincoli di tempo e situazionali.

CMC per il secondo l'apprendimento delle lingue

Gli studi sull'uso di CMC con gli studenti l'apprendimento di una prima lingua hanno sottolineato numerosi casi di CMC che incidono sulla qualità della lingua prodotta, con conseguente discorso un po 'diverso da entrambi comunicazione scritta e orale. Si è quindi deciso di verificare se le caratteristiche osservate nei campioni scritto il mio L2 discenti hanno alcuna correlazione con quelli osservati in studi L1 CMC. Se è stata osservata una tale correlazione, si potrebbe suggerire che i processi di acquisizione universali erano in gioco poiché i processi L2 potrebbe dire di quelle parallele L1. Pertanto, l'uso di e-mail in aula lingua straniera può essere proposta per migliorare l'acquisizione delle lingue straniere.

Alcune delle osservazioni in studi L1 sono stati confrontati con i dati raccolti dai soggetti in questo studio, e le differenze e le similitudini sono state trovate come descritto di seguito. C'erano due osservazioni di carattere generale: (a) Gli studenti hanno approfittato delle opportunità offerte dal mezzo elettronico per sviluppare la lingua di conversazione-like, che non potevano svilupparsi in regolari attività di parlare in classe per motivi di timidezza e / o la paura di sbagliare; e (b) hanno aumentato i loro processi di output lingua di destinazione in modi che erano più favorevole per l'acquisizione del linguaggio rispetto a quelli offerti dai regolari riviste dialogo con carta e matita. Il risultato è stato una modalità linguaggio che ha condiviso sia la spontaneità e la freschezza della lingua parlata e l'accuratezza e la coerenza della modalità scritta.

Correlates linguistiche

E-mail è stata definita come un sottotipo di CMC in cui la posta possono essere inviati a un unico, interlocutore noto che non è immediatamente disponibile (Baron, 1984); cioè, la comunicazione è asincrona. Molti studi CMC sottolineano i vantaggi di interazione sincrona rispetto asincrona. Nel suo confronto del discorso prodotta da due gruppi di di secondo semestre studenti francesi, Kern (1995) ha trovato un aumento della quantità del linguaggio prodotto dal gruppo utilizzando Daedalus Interchange (un'applicazione di rete informatica che consente l'interazione sincrona scritta) nel corso di un simile gruppo che ha conversato sullo stesso argomento. Inoltre, ha notato differenze tra i gruppi nelle caratteristiche del linguaggio prodotta. Alcune di queste caratteristiche sono state favorevoli; ad esempio, una maggiore varietà di funzioni discorsive combinata con una decentralizzazione dell'autorità dell'insegnante tradotto in una maggiore partecipazione degli studenti per il gruppo di interscambio. D'altra parte, questo stesso gruppo ha dedicato meno attenzione alla accuratezza grammaticale e dimostrò meno coerenza e continuità nella discussione. Queste ultime caratteristiche sono il risultato della natura sincrona del mezzo dal momento che "per molti studenti, l'urgenza del flusso comunicativo esige che essi pagano meno attenzione alla correttezza formale della loro scrittura" (Kern, 1995, p. 458).

Non solo erano queste caratteristiche meno desiderabili non osservate nei messaggi di posta elettronica analizzati in questo studio, ma la natura stessa della e-mail stessa impedito loro di che si verificano. Anche se ci sono stati alcuni casi di produzioni meno accurati che avrebbero potuto essere il risultato della urgenza del flusso comunicativo, come nel caso dei soggetti di Kern, o semplicemente di comunicare in una lingua straniera, la maggior parte degli studenti in questo studio, come era osservato in precedenza, ha preso il loro tempo per consultare i riferimenti e modificare i loro messaggi prima di inviarli, con conseguente maggiore accuratezza grammaticale e la coerenza delle idee. Più alto è il livello

osservato di precisione può anche essere dovuto al fatto che gli studenti stavano creando frasi brevi con la grammatica semplice, che ha consentito per una più facile, e più di successo, auto-correzione. Al contrario, una diminuzione della accuratezza grammaticale relativa è stata osservata verso la fine dello studio due semestri a studenti che, dopo aver vinto la fiducia nel loro uso della lingua, ha scritto più lunghi i messaggi e gli argomenti su più vario. Queste circostanze potrebbero li hanno costretti a usare la grammatica più complicato, mentre allo stesso tempo, ea causa della loro maggiore fiducia, potrebbero aver diminuito auto-monitoraggio. San Giovanni e Cash (1995) hanno osservato un fenomeno simile in una lingua straniera altamente motivato il cui progresso spettacolare durante le prime sei settimane è diminuita in termini di precisione nel secondo periodo, alla fine livellamento verso la fine dell'osservazione.

L'uso di riferimenti è stato particolarmente evidente quando i messaggi inclusi elementi di vocabolario che non facevano parte del programma. Per esempio, uno studente usato la frase Segar la hierba (falciare l'erba), che non era stata introdotta nella categoria né inclusi nel libro di testo. In questo caso, lo studente aveva usato, ovviamente, un dizionario o chiesto un madrelingua.

E-mail è stato detto di rappresentare una convergenza di entrambe le modalità orali e scritte (Maynor, 1994). Alcune delle caratteristiche che rendono la scrittura tramite e-mail più simile discorso sono la mancanza di capitalizzazione, l'uso di icone (che rappresenta sorrisi, strizzatine d'occhio, ecc), l'uso di ortografia semplificata o di fonetica, e la punteggiatura, in particolare, esclamazioni. Nei messaggi spagnoli generati dagli studenti osservati, la capitalizzazione era religiosamente presente all'inizio di ogni frase; studenti probabilmente sentito il bisogno di mantenere un certo livello di formalità dal momento che, dopo tutto, sono stati comunicando con i loro istruttori, e ci si aspettava un certo grado di giudicare tacita. Nessuno degli studenti icone usato per esprimere le informazioni paralinguistico, probabilmente perché il loro uso segnala un certo livello di familiarità con i media, che la maggior parte dei soggetti non aveva. E dal momento che l'ortografia spagnolo è già fonetica, non ha avuto luogo la semplificazione. Ma essi hanno usato esclamazioni più che è stato osservato nelle assegnazioni di scrittura regolari.

L'uso di CMC influenza sia ciò che le idee possono essere espresse e come queste idee si esprimono (Baron, 1984). Questo include un aumento del tempo di riflessione, complessità grammaticale e coerenza logica. Anche se queste caratteristiche sono condivise da altre modalità scritte, quando gli studenti utilizzano riviste dialogo attraverso il mezzo interattivo di e-mail, il risultato è uno stile colloquiale suono più naturale.

Sintattica semplificazione, come una caratteristica di "ridotta registro", è stata anche osservata in L1 CMC discorso (Ferrara et al, 1991;. Maynor, 1994; Murray, 1988). Questa forma di semplificazione sembra servire allo scopo di concentrarsi sul contenuto della comunicazione, ma non è stato trovato nei dati spagnoli L2. Il linguaggio degli studenti spagnoli che cominciano era già troppo semplice per consentire un'ulteriore semplificazione; tuttavia, lo stesso principio di concentrarsi sul contenuto piuttosto che sulla forma era ancora presente, e degli studenti inizialmente linguaggio semplice è diventato più efficiente.

Ancora un altro correlato linguistica del CMC, osservato da Ferrara et al. (1991) in L1 e da Wang (1994) in L2 (ESL), è l'uso di un maggior numero di domande. Il fatto che gli studenti sono sentiti liberi di inviare messaggi in qualsiasi momento, ha permesso loro di avviare un nuovo argomento di conversazione non necessariamente legati al messaggio originale. Alcuni esempi delle

domande indirizzate al docente sono stati i seguenti:

¿Le gusta ir al cine?	Ti piace andare al cinema?
¿Te gusta comprare cosas?	Ti piace comprare cose?
¿Qué es tu libro favorito?	Qual è il tuo libro preferito?
¿Qué comida te gusta?	Quale cibo ti piace?
¿Cómo es mi español? ¿Es mejor?	Com'è il mio spagnolo? È meglio?
¿Por qué no asistes al cine (de) español?	Perchè non sei andato al film spagnolo?

Nessuna di queste domande sono stati correlati al tema del messaggio originale, ma piuttosto di conversazioni precedentemente detenute in classe. Secondo Black, Levin, e Mehan (1983) e Murray (1988), e-mail facilita più thread paralleli di discorso che, nel caso della L2, permette agli studenti non solo di rispondere ai messaggi degli istruttori, ma anche di avviare nuovi argomenti di conversazione per conto proprio. La natura asincrona di e-mail, in tal modo, ha favorito l'arricchimento della transazione comunicazione.

Gestione discorso

Condon e Cech (1996) hanno osservato che i partecipanti che utilizzano la loro lingua madre nelle interazioni mediate dal computer utilizzano strategie di gestione discorsive che sono simili a quelli utilizzati nelle interazioni faccia a faccia. Inoltre, sembra che i comunicatori codificano le funzioni di gestione in modo più esplicito quando si utilizza la modalità mediata dal computer rispetto a quando impegnarsi in interazioni faccia a faccia. Così, sarebbe logico pensare che questa modalità di comunicazione avrebbe un effetto simile sul discorso lingua straniera. Uno dei Condon e Cech del (1996) risultati è che segnali discorsivi, come "OK" e "bene" svolgono un ruolo importante nella gestione di orientamento. Analogamente, un ampio uso di Bueno e quindi non è stata rilevata nei dati di traduzione di questo studio, l'equivalente di "OK" e "e" marcatori menzionati da Condon e Cech, segnalando la fine di un turno:

Bueno, hasta mañana.	Ok ci vediamo domani.
Quindi, tengo que ir a Mi Casa. . . .	Beh, devo andare a casa. . . .
Quindi, hasta el lunes.	Beh, si vede il Lunedi.

Inoltre, Baron (1984) menziona che la posta elettronica offre l'opportunità di riformulare i messaggi precedenti. L'attuale assenza del messaggio che gli studenti stanno rispondendo presta autenticità al formato conversazionale, nel senso che essi hanno di ricapitolare quanto è stato detto nel messaggio precedente ricorrendo al discorso strategie di gestione. I casi in cui gli studenti ribadito l'domande poste nella risposta dell'istruttore illustrano questo:

¿Para el futuro? Pienso casarme.	Per il futuro? Ho intenzione di sposarsi.
¿Su esposo está muy triste porque los	È tuo marito triste perché il
Cowboys Ganan EL Superbowl?	Cowboys hanno vinto il Superbowl?
¡Estoy muy contenta!	Sono molto felice! mi piace il
¡Me gusta [n] los Cowboys mucho!	Cowboys molto!

Tuttavia, in alcuni casi, la rideterminazione, non è necessaria in quanto l'immediatezza dello scambio fornisce gli interlocutori con il contesto necessario:

Mi abuela está mucho mejor, Gracias.	Mia nonna è molto meglio, grazie.

In altri casi, tale strategia è stato ridotto al minimo, e l'unico marcatore discorso è stato un semplice "Sì,..." (Sì,...), Il che indica che lo

studente sta rispondendo a una domanda posta in un messaggio precedente:

Hola, profesora González: Sì, vivo en un dormitorio.	Ciao, il professor Gonza-lez: Sì, io vivo in un dormitorio.
Hola, profesora: Sì, yo tengo buenas notas en italiano y en matemáticas.	Ciao, Professore: Sì, ho buoni voti in inglese e matematica.
Sí, vivo con mi familia Durante [los] fin [es] de semanas [sic].	Sì, io vivo con la mia famiglia nei fine settimana.

-62-

Poche altre volte era un "No,...", E questi casi dimostrato di essere un'opportunità per lo studente di elaborare e correggere il presupposto sbagliato incorporato nella domanda. Nel caso seguente, lo studente sta rispondendo alla domanda di avere un animale domestico:

> *No, no tengo ningún animale en mi casa de apartamentos. No tengo lugar para animales. Quiero un perro. Me gusta el "pit bull". Te gustan las gatas mucho ¿no?*
>
> No, non ho un animale domestico in casa mia. Non ho spazio per gli animali. Voglio un cane. Mi piace pitbull. Ti piacciono i gatti molto, giusto?

Tuttavia, altre volte, senza marcatore discorso segnalare un cambiamento nel filo conversazione era presente, anche quando i vari fili erano evidenti dalla improvviso cambiamento di argomento:

Hola, Manuela: ¿como estas? Estoy bien ... Mi especialidad es Antropología ... Trabajo en "Servizio Chevrolet" ... Vivo con mi familia en Lafayette.

Ciao, Manuela: Come stai? Io sto bene ... Il mio principale è Antropologia ... Io lavoro in "Servizio Chevrolet" ... io vivo con la mia famiglia a Lafayette.

Questa mancanza di segnali discorsivi non deve essere interpretato come una debolezza nella scrittura. Dopo tutto, il convenuto si è posto come co-partecipante in una conversazione che assomiglia ad un'interazione orale. Se lo stesso scambio erano in realtà che si svolgono per via orale, quella che appare come una serie di frasi indipendenti sarebbe intrecciano perfettamente con le domande risposta. In altre parole, la modalità elettronica sta liberando lo studente dai vincoli linguistici che lingua scritta impone al produttore, ed è che gli permette di praticare una modalità parlato. In ogni caso, la necessità di affrontare diversi thread di conversazione incoraggia lo studente a ri-leggere i messaggi degli istruttori; di conseguenza, ingresso continuo viene rafforzata.

Discorso phatic ed espressive

CMC discorso del L1 sembra mostrare una riduzione, e anche una completa assenza, della funzione fatica (Baron, 1984; Murray, 1988; Veselinova & Dry, 1995). Di conseguenza, nel giro di due semestri, i miei studenti sono passati da formule quali Bue-nos días, profesora González-Bueno (Buongiorno, Professor González-Bueno) a Hola, profesora (Ciao, professore), Hola, Manuela (Ciao, Manuela) , o anche ¿Qué pasa? (Che succede?), Indicando una progressiva riduzione dal formale al meno registro formale. Tuttavia, a differenza di studi L1, queste formalità interpersonali mai scomparsi. Oltre ai saluti citate, una varietà di formule di commiato erano sempre presenti, come Hasta luego (Ci vediamo più tardi), Adiós (Addio), o anche il Nos vemos molto informale (Ci vediamo).

Mentre studia CMC sul posto di lavoro, Murray (1988) ha osservato che nella L1, "comunicazione Fàtica si verifica raramente da sola." Nella cornice accademica di questo studio, le espressioni fatici si verificano da soli nei dati spagnoli L2, soprattutto tra i primi principianti. I messaggi come il seguente non erano insolite:

Hola, profesora Ma-nuela: ¿Cómo está?	**Ciao, il pro-fessor Manuela: Come stai?**

Yo soy [sic] bien. Hasta mañana.	Sto bene. Ci vediamo domani.
Hola, señorita González: ¿Cómo está usted?	Ciao, Miss Gonzalez: Come stai?
Yo muy bien. Mucho Gusto.	Sto bene. Piacere di conoscerti.
Ciao, buon giorno. ¿Cómo está usted?	Ciao buon giorno. Come stai?
Adiós.	Addio.

Ciò può essere dovuto al fatto che gli studenti non hanno molto lingua a loro disposizione, a quel punto, che può anche spiegare perché gli studenti non eliminate i loro saluti e formule commiato. Questi breve, presto, i messaggi "vuoti" possono essere quello che Murray (1988) si riferisce a come discorso "sfocato"; vale a dire, i messaggi senza uno scopo. Tuttavia, nel contesto dell'apprendimento delle lingue straniere, semplicemente praticando i piccoli pezzi di linguaggio diventa uno scopo in se stesso, e mette in evidenza l'effetto di aumento di partecipazione che la posta elettronica ha sugli studenti.

discorso phatic non solo include i saluti e formule commiato. Qualsiasi espressione inteso a garantire che la comunicazione è ancora in corso può essere considerato fatico. Le seguenti espressioni sono stati trovati nella dati spagnola L2 le aspettative di una risposta più immediata o almeno più tempestiva da istruttore attraverso il mezzo elettronico degli studenti potrebbero aver aumentato la necessità di utilizzare le domande fatici per mantenere viva la conversazione. Queste domande prestano immediatezza alla transazione, e la loro presenza nei dati spagnoli rafforza ulteriormente l'idea che la CMC è più vicina alla comunicazione orale.

Discorso espressivo

È stato sottolineato in precedenza che l'uso di esclamazioni è usato più spesso in e-mail che in altre forme di scrittura (Maynor, 1994). L'uso delle parole in maiuscolo per esprimere urla e la ripetizione della stessa chiave per dare enfasi sono anche le caratteristiche di e-mail discorso (Maynor, 1994). Tutte le tre caratteristiche sono state osservate nei dati spagnola L2:

discorso espressivo non si è limitato a caratteristiche tipografiche, ma anche, e soprattutto, per le espressioni coniate che gli studenti hanno imparato nelle classi regolari, o cercando prodotti nei libri di riferimento, o anche copiandoli letteralmente dai messaggi originali:

Tengo dieciocho [años] ¡Por fin!	Sono diciotto anni finalmente!
Mis otras clases figlio: Español (¡Por supuesto!),. . .	Le mie altre classi sono Spagnolo (ovviamente!),. . .

E 'stato particolarmente interessante osservare quest'ultimo fenomeno: Uno studente avrebbe adottato un elemento espressione o il vocabolario che è stato utilizzato nel messaggio originale, e renderlo parte della sua risposta. Lo stesso fenomeno è stato osservato da S. Giovanni e Cash (1995) nel contesto della L2 comunicazione e-mail tedesca. Questo caso illustra Ferguson (1983, come citato da Ferrara et al., 1991), l'osservazione che alcuni registri sono "apprese .Attraverso la comunità discorso, non esplicitamente insegnato, ma prese in, modo naturale non pianificato....." (p. 29).

Un altro fenomeno osservato da Baron (1984) nel discorso L1 CMC contro interazione faccia a faccia è il più ampio uso di "flaming", il termine elettronico per parolacce. Anche se probabilmente non così evidente in L2 rispetto a L1 CMC discorso, un po ' "leggera" in fiamme è stato possibile osservare nei dati spagnoli L2. In

un'occasione, uno studente che stava lottando con il terminale del computer sentito il bisogno di rilasciare qualche frustrazione. Il ricorso alla sua lista giurare-parole (che è stato dato agli studenti), ha scritto:

*¡Me cago en la computadora!*computer di cazzo!

In classe il giorno dopo, lei si è scusato per l'utilizzo di un linguaggio volgare nel suo messaggio. A quanto pare, la modalità mediata dal computer le ha trasmesso la distanza necessaria per scrivere qualcosa che lei non avrebbe mai usato in un incarico di scrittura tradizionale, o in una conversazione faccia a faccia. Miller (1993) vede in fiamme come un'interferenza con il successo delle attività di scrittura a portata di mano, e attribuisce la sua presenza per la libertà creativa del metodo di scrittura utilizzato. Nel caso delle riviste L2 dialogo elettronico in questo studio, Flaming è stato considerato un risultato positivo della libertà e la spontaneità della situazione, e un'opportunità in più e rara di uscita delle lingue offerto al discente L2.

L'uso di umorismo è un altro modo di auto-espressione che non è stato ostacolato dal supporto informatico. Secondo l'individuo, gli scherzi e le osservazioni divertenti sono stati trovati in un paio di messaggi di posta elettronica:

(Dopo aver perso gli occhiali)

¿Cómo Veo mis sin gafas? Es posible que atropello un peatón dell'ONU.

Come posso vedere senza occhiali? Posso investito un pedone.

Il professor Barrau è molto bello. Stai andando in un altro viaggio?

(Firme)

*Luís Miguel-Maravilloso*Meraviglioso Luis-Miguel

*Luís Miguel-el Gran [de]*Luis Miguel-Grande

Altre funzioni metalinguistiche

A causa del distanziamento spaziale già accennato (Baron, 1984), CMC discorso visualizza un numero di funzioni metalinguistiche non presenti in attività tradizionali in classe di scrittura. Proprio perché gli studenti comunicano al proprio ritmo e lo spazio, le loro formule di commiato sono diverse da quelle che si trovano in carta e matita riviste di dialogo:

Ahora tengc que ir [a] Segar lc hierba de mi padre.	*Devo falciare prato di mic padre.*
Pues ... tengc que ir [mi].	*Beh, ho avuto modo d andare.*
Salgo de l'universidad ahora.	*Lascio l'università ora.*
Yo necesito i [mi], porque m padre necesita e [TELE] fono.	*Ho avuto modo di andare perché mio padre ha bisogno de telefono.*
Mi hijo debe i a practicar base ball.	*Mio figlio ha bisogno d andare da baseball pratica.*
Debo ir estudiar ora.	*Dovrei andare a studiare ora.*
Tengo die minutos.	*Ho dieci minuti.*

A questo proposito, questi casi sono più vicini a quelli tipici di conversazioni telefoniche in cui gli interlocutori sentono il bisogno di informarsi reciprocamente delle loro circostanze situazionali. Questo è stato anche uno dei (1994) osservazioni di Wang in messaggi di posta elettronica dei suoi studenti ESL.

DISCUSSIONE

lingua straniera (FL) gli insegnanti hanno tradizionalmente adattati metodi utilizzati in istruzioni L1 per migliorare le competenze linguistiche nelle loro classi; l'uso di e-mail non fa eccezione. Le implicazioni pedagogiche di utilizzare CMC per migliorare le competenze prima e seconda lingua potrebbe essere "enorme" (Ferrara et al, 1991;. Warschauer, 1995). La possibilità per gli studenti FL di partecipare a gruppi soc.cult in un FL è solo una delle tante risorse che Internet ha da offrire. Nella sua raccolta di quasi 100 progetti di classe L2 e attività che coinvolgono Internet, Warschauer (1995) ha descritto una serie di opzioni a disposizione degli insegnanti FL che incoraggiano gli studenti ad utilizzare la FL comunicativo. I suoi benefici sono assunti come ovvio, e sembra che ci sia ".

.little dubbio che la comunicazione online è un nuovo importante strumento per l'insegnamento delle lingue" (p. Xv).

Mentre ci possono essere pochi dubbi per quanto riguarda l'importanza di Internet, come è il linguaggio degli studenti FL essere interessato da questo nuovo mezzo? Questo articolo suggerisce non solo che la lingua appena apprese può permettere agli studenti FL di comunicare a livello globale attraverso Internet, ma anche che lo stesso uso di Internet per comunicare può influenzare il modo che il linguaggio prende forma attraverso il mezzo. Osservando gli studi che analizzano le caratteristiche CMC in un L1, siamo stati anche in grado di identificare le caratteristiche CMC in L2 discorso spagnola, suggerendo alcune implicazioni che la comunicazione di Internet può avere per la valorizzazione e il miglioramento delle competenze linguistiche in classe FL.

In sintesi, è stato osservato come l'e-mail in una L2 aumenta la partecipazione e migliora la gestione / spazio di tempo, con implicazioni per la quantità e la qualità dei contenuti. Ancora più importante, correlati linguistiche in L2 sono state osservate simili a quelle L1 CMC. Le implicazioni in termini di come queste caratteristiche influenzano abilità orali sono interessanti: per esempio, sarebbe L2 studenti spagnoli utilizzando segnali discorsivi nei loro messaggi di posta elettronica è più probabile che utilizzarli nella loro lingua parlata? Baron (1984) riflette l'idea di CMC influenzare linguaggio parlato: "Se la lingua parlata è infatti influenzata da CMC, potremmo aspettarci di vedere un miglioramento .in il grado di coerenza logica e grammaticalità nel nostro discorso, che potrebbe cominciare a approssimare.. più da vicino quella della nostra lingua scritta"(p. 138-39). Nel caso di FL CMC, dobbiamo ricordare a noi stessi che degli studenti scrivere e parlare abilità sono ugualmente sottosviluppato, e che l'influenza di CMC possono essere bidirezionale; vale a dire, da un lato, lingua parlata potrebbe essere influenzato dalla maggiore coerenza logica e grammaticalità del discorso scritto, mentre d'altra parte, la lingua scritta potrebbe essere influenzata dalla immediatezza della modalità orale.

Scrivendo su riviste di dialogo di posta elettronica potrebbe consentire agli studenti FL di comunicare con i rappresentanti nativi della cultura straniera su Internet, continuando così a sviluppare le loro capacità FL[6], E adempiendo in tal modo il quinto gol dei campioni nazionali --to usare il linguaggio sia all'interno che al di là del contesto scolastico. Sebbene tale contesto oltre-il-scuola non può offrire lo stesso tipo di interazione (sotto forma di feedback utile) che l'istruttore FL fornisce, un componente necessario di comunicazione efficace --il negoziazione di meaning-- possono ancora funzionare. Inoltre, le caratteristiche benefiche CMC descritte in questo documento possono continuare ad essere presenti nelle prestazioni lingua degli studenti, così sviluppare ulteriormente la loro lingua a livelli più elevati di competenza.

CONCLUSIONE

Il presente studio si aggiunge alla precedente ricerca per identificare alcune delle caratteristiche che distinguono la lingua straniera prodotto via e-mail da quella prodotta nelle assegnazioni tradizionali in-class di carta e matita. Questi sono: (a) una maggiore quantità di lingua; (B) più varietà di temi e funzioni linguistiche; per ad esempio, una maggiore quantità di domande e uso di marcatori di gestione del discorso; (C) un più alto livello di accuratezza lingua (almeno a livello di principio); (D) più la somiglianza con il linguaggio orale; (E) più interazioni studente-avviato; e (f) l'uso del linguaggio più personale ed espressivo. Inoltre, è stato osservato che alcune di queste caratteristiche, in particolare il fatto che alcuni studenti hanno scritto messaggi più lunghi e su argomenti che erano più personale e rimosso dal contesto scolastico

al solito, può essere dovuto alla disponibilità di terminali di at-home.

Internet offre una lista infinita di possibilità pedagogiche sia ai docenti di lingue e studenti. Come educatori, è nostra responsabilità di approfittare di queste opportunità e di offrire ai nostri studenti le migliori e più efficaci strumenti educativi per motivarli e migliorare le loro competenze in lingua straniera. La versione e-mail di riviste di dialogo è uno di quegli strumenti. Tuttavia, sono necessarie ulteriori ricerche sulle caratteristiche particolari di e-mail che l'acquisizione favoriscono L2 in classe FL. Come Ortega (1997) sottolinea, tali studi dovrebbero incorporare (a) attenta documentazione del processo di apprendimento presente nell'uso di e-mail in una L2, (b) una misura ben motivate delle prestazioni lingua degli studenti e lo sviluppo, e (c) l'osservazione del comportamento degli studenti dopo manipolare le caratteristiche identificati della e-mail di lingua L2. feedback personale dai discenti stessi dovrebbe anche essere presa in considerazione, dal momento che proprio conto di come hanno vissuto il processo di apprendimento, anche se impressionistico, può contribuire un quadro più arrotondata come imparano.

Le caratteristiche individuate nel presente documento, insieme con le spiegazioni timidi dietro la loro causa nella particolare cornice di questo studio, si spera di aver contribuito ad una migliore comprensione del processo di apprendimento della lingua che deriva dall'uso di CMC nel contesto di un FL aula. Si spera inoltre che ulteriori ricerche in questo argomento conferma il sospetto che FL studenti esposti a questo strumento di apprendimento possono poi diventare allievi della formazione permanente della lingua al di là del contesto della classe.

RIFERIMENTI

ACTFL, AATF, AATG, e AATSP (1996). Norme per l'apprendimento delle lingue straniere: preparazione del 21 ° secolo. Lawrence, KS: Allen Press Inc.

Barba, C. (1993). L'effetto della scrittura dialogo ufficiale sulla capacità di parlare di studenti di spagnolo come lingua straniera (tesi di dottorato, Penn State University, 1992). Dissertation Abstracts internazionale, 53, 4304.

Baron, NS (1984). Mediata dal computer di comunicazione come una forza in cambio di lingua. Lingua visibile, XVIII (2), 118-41.

Beauvois, MH, e Eledge, J. (1995). E-talk: attitudini e la motivazione sulla discussione in aula computer-assistita. I computer in the Humanities 28, 177-190.

Berge, ZL (1994). Facilitare computer conferenza: Suggerimento campo. Tecnologie Didattiche, 25, 22-30.

Nero, SD, Levin, JA, & Mehan, H. (1983). l'interazione reale e non reale tempo: Svelare più thread di discorso. Processi del discorso, 6, 59-75.

Ferrara, K., Bruner, H., & Whittemore, G. (1991). Interactive discorso scritto come un registro emergente. Comunicazione scritta, 8, 8-34.

Fiore, L. e Hayes, JR (1981). Una teoria processo cognitivo della scrittura. Collegio Composizione e comunicazione, 32, 365-387.

Grimley-Evans, E. (1994, gennaio). Internet lingua franca. Lista LINGUIST: Vol-5-23, Messaggio 2. Estratto 18 gennaio 1997 dal World Wide Web: http://listserv.linguistlist.org/cgi-

Kern, RG (1995). Ristrutturazione interazione in classe con i computer collegati in rete: Effetti sulla quantità e le caratteristiche di produzione del linguaggio. Modern Language Journal, 79, 457-474.

Marshall, C., & Rossman, GB (1995). La progettazione di ricerca qualitativa (2a

ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Martínez-Lage, A. (1993). scrittura Dialogo ufficiale nella classe di composizione spagnola: Analisi e confronto con le composizioni degli insegnanti assegnati (Tesi di dottorato, Penn State University, 1992). Dissertation Abstracts internazionale, 53, 2351.

Maynor, N. (1994). Il linguaggio di posta elettronica: discorso scritto? In G. Little

Paolillo, JC (1995). Codice accensione su Internet: Punjabi e in inglese sul soc.culture.punjab. Documento presentato alla tavola rotonda Georgetown University, Washington, DC

Peyton, JK, & Reed, L. (1990). Il dialogo ufficiale di scrittura con gli altoparlanti non nativi inglesi: Un manuale per gli insegnanti. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Peyton, JK, Staton, J., Richardson, G., e Wolfram, W. (1990). L'influenza della scrittura compito sulla produzione scritta studenti ESL. La ricerca nel insegnamento della lingua inglese, 24, 142-171.

Rico, M. (1997). Los expertos llaman a los hispanohablantes un conquistar el ciberespacio. Cuadernos Cervantes, 14, 71.

Semke, HD (1984). Effetti della penna rossa. Annali lingua straniera, 17, III, 195-202.

San Giovanni, E., & Cash, D. (1995). L'apprendimento delle lingue via e-mail: il successo dimostrabile con il tedesco. In M. Warschauer (Ed.), Le connessioni virtuali: le attività on-line e progetti per il networking studenti di lingue (pp 191-197.). Honolulu, HI: University of Hawai'i, della seconda lingua e centro Curriculum.

Veselinova, L., & Dry, H. (1995). Le query sulla lista LINGUISTA: Acquisizione di un sottoregistro. Documento presentato alla tavola rotonda Georgetown University, Washington, DC

Wang, YM (1994). il dialogo e-mail nel diario in una lettura e scrittura ESL aula (tesi di dottorato, University of Oregon, 1993). Dissertation Abstracts internazionale, 54, 3316.

Warschauer, M. (1995). connessioni virtuali: le attività on-line e progetti per il networking studenti di lingue. Honolulu, HI: University of Hawai'i, della seconda lingua e centro Curriculum.

Warschauer, M. (1996). aspetti motivazionali di utilizzare i computer per la scrittura e la comunicazione. In M. Warschauer (Ed.), Telecollaboration nell'apprendimento delle lingue straniere: Atti del Simposio Hawai'i. Honolulu, HI: University of Hawai'i, della seconda lingua e centro Curriculum.

Warschauer, M. (1997). Computer Mediated apprendimento collaborativo: Teoria e pratica. The Modern Language Journal, 81, 470-481.

CIRCA L'AUTORE

Manuela González-Bueno è un docente di lingua straniera Formazione presso l'Università del Kansas. Le sue aree di ricerca sono: le teorie di acquisizione L2 e la loro applicazione alla metodologia di insegnamento in classe; l'insegnamento della pronuncia L2; e l'applicazione della tecnologia per l'insegnamento delle lingue.

E-mail:mgbueno@kuhub.cc.ukans.edu